This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

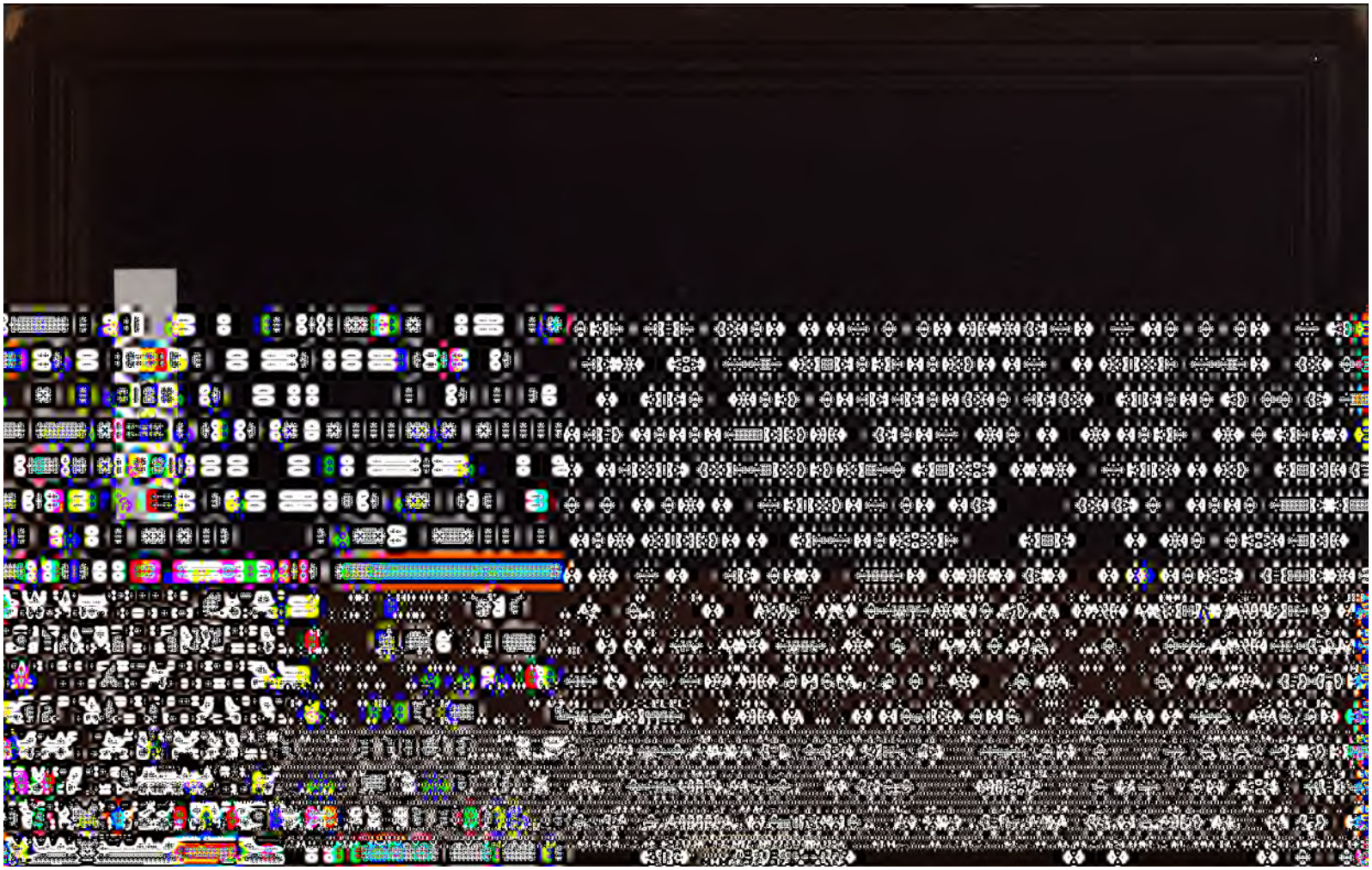
+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.



LB
648
.F93

Die

wissenschaftliche Pädagogik

in ihren Grundlehren

gemeinverständlich dargestellt und durch Beispiele erläutert.

Für Erzieher, Lehrer und Lehrer niederer und höherer Schulen.

Gekrönte Preisschrift

von

Dr. G. Fröhlich

in St. Johann an der Saar.

Wien und Leipzig, 1883.

Verlag von A. Pichlers Wit[illegible]

[illegible] für [illegible]

Motto: Die pädagogische Theorie oder die wissenschaftliche Bearbeitung der pädagogischen Probleme darf nicht Eigentum einzelner Gelehrten und philosophischen Denker bleiben, sondern muß sich mehr und mehr allen Gebildeten eröffnen.

Dr. Theod. Waitz.

Vorrede.

Vorliegende Schrift, das Resultat langer, ernster Studien und vieljähriger Schul- und Erziehungsthätigkeit, hat sich die Aufgabe gestellt, die wissenschaftliche Pädagogik durch eine faßliche, jedoch mit wissenschaftlicher Gründlichkeit und Genauigkeit verbundene Darstellung auch für weitere Kreise zugänglich und fruchtbar zu machen, und zwar in aller Anspruchslosigkeit, ohne über andere pädagogische Richtungen und Anschauungen mit herbem Tadel abzusprechen und durch eifernde Rede fremde sich nahende Arbeiter abzuschrecken. Verschiedene Bruchstücke seiner Arbeit, welche der Verfasser in mehrere pädagogische Zeitschriften lieferte, fanden bei den Lesern beifällige Aufnahme; für zwei derselben, „die Fundamentalbegriffe und die Fundamentallehren der wissenschaftlichen Pädagogik, kurz und faßlich dargestellt," und „die Psychologie, eine Hauptstütze für den Lehrer," wurden demselben sogar bei den letzten pädagogischen Preisverteilungen in Dresden Preise zuerkannt.

Es ermutigte ihn dies, die beiden letztgenannten Abhandlungen zu erweitern und alle Grundlehren der wissenschaftlichen Pädagogik durch einfache Darstellung und konkrete Beispiele zu erläutern.

Es ist keine Frage, daß die bisherigen Darstellungen der wissenschaftlichen Pädagogik für die große Mehrheit der deutschen Lehrer nur schwer verständlich sind (vergleiche S. 3 ff. der Einleitung dieser Schrift, wo dies des nähern auseinandergesetzt ist). Von vielen tüchtigen Jugendbildnern ist dieser Mangel schon längst schmerzlich empfunden worden. So schrieb mir, um nur ein Zeugnis hervorzuheben, ein erfahrener Pädagog unterm 17. Januar 1882 wörtlich: „Das ist der Fehler oder die Eigentümlichkeit unserer philosophischen Pädagogen

Ziller ꝛc., daß sie zu abstrakt und deshalb für die meisten Lehrer unfaßbar sind. Männer, wie Du, sollten die Sache nun veranschaulichen. Es gibt eine ganze Reihe von Gelehrten, welche das Herbartsche System dargestellt haben, fast alle in derselben Weise; alle klammern sich an Ausdrücke und Bezeichnungen des Meisters, werden aber dadurch nicht faßlicher. An Beispielen aus der Schulpraxis oder Familienerziehung müssen die einzelnen Gedanken klar gemacht werden; je verständlicher, um so besser. Es existiert noch keine Schrift, durch welche Herbart so populär geworden wäre, wie seinerzeit Beneke durch Raue und Dreßler. Nur durch diese ist Beneke in Lehrerkreisen bekannt geworden“.... „Ich wünsche Glück zur Abfassung einer solchen.“ — In einer andern Zuschrift vom 14. Oktober 1881 schrieb derselbe Pädagog: „Allen Respekt vor den wissenschaftlichen Pädagogen. Sie sollten aber nicht so hochmütig und absprechend auftreten, und nicht allen, welche nicht so verfahren, wie sie, Unkenntnis, Schlendrian ꝛc. vorwerfen.“ —

Infolge dieser und anderer von außen empfangenen Impulse und aus innerem Drange, durch meine Arbeit der pädagogischen Wissenschaft und der Schule Dienste zu leisten, entschloß ich mich endlich zur Ausarbeitung vorliegender Schrift. Als dieselbe bereits vollendet und im Drucke schon begriffen war, wurden mir zu meiner Freude noch manche zustimmende Urteile anderer Federn bekannt. Ich kann mir es nicht versagen, einzelne solcher Aussprüche hier noch anzuführen. So sagt der Verfasser der vortrefflichen Schrift: „Herbart und seine Jünger, Freunden und Gegnern zur Verständigung,“ Langensalza, 1880 (die erst anonym erschien und zu deren Autorschaft später Oberschulrat v. Sallwürk in Karlsruhe sich bekannte): „Herbart hat es oft bitter genug gefühlt, daß manche ihn nicht verstehen konnten, viele ihn nicht verstehen wollten.“ (S. 10.) — „Es müßte doch auch möglich sein, sich über eine pädagogische Materie verständlich zu machen, ohne — man verzeihe mir den Ausdruck, da ich mich selbst mit rüge — mit den Ketten des Systems zu klirren. Wir Herbartianer sind an unsere Termini gewöhnt und brauchen und verstehen sie mit Leichtigkeit; aber es ist eine Unart unter uns geworden, daß wir den außerhalb Stehenden sofort mit diesen, zum größten Teil aus dem herrschenden Sprachgebrauch nur schwer zu erklärenden Kunstwörtern zu Leibe rücken.“ (S. 12.)

Ferner (S. 29 und 30): „Ich weiß aus Erfahrung, daß Herbarts Terminologie viele strebsame Schulmänner oder Studierende von seinen Büchern mehr zurückschreckt, als seine mathematischen Beweisführungen. Ich gehe noch weiter: wir würden über manche Schwierigkeit und Dunkelheit seiner Lehre wie über ein augenblickliches Mißverständnis hinwegkommen, wenn wir uns schon früher hätten entschließen können, die Geheimsprache unserer Schule in die verständlichere Sprache der üblichen wissenschaftlichen Termini oder der täglichen deutschen Rede umzusetzen. Cartesius verdankt seine ungeheure Wirkung nicht bloß seinen wissenschaftlichen Entdeckungen, sondern fast ebenso sehr der Verständlichkeit und Klarheit seiner Darstellung. Vieles, was andere gefunden und was als lächerliche Thorheit gegolten, wurde als treffliche Weisheit erkannt, als Cartesius es aussprach."

„Wir wollten..... nur sagen, daß man mit einiger Duldung und, wenn es sein müßte, Herablassung immerhin mehr erreichen könne, als wir mit unserer streitbaren Art erreicht haben." (S. 17.) — „Ich meine, die Einführung Herbartscher Pädagogik müßte grundsätzlich den einzelnen Lehrern überlassen werden. Die Petitionen, die man vor einiger Zeit an die Staatsregierungen richten wollte, um die Durchführung unserer Grundsätze von obenher zu bewirken, habe ich immer für einen Mißgriff gehalten und würde es für verhängnisvoll ansehen, wenn einer solchen Petition je stattgegeben würde." (Seite 26, 27) ..... „Dagegen hoffe ich mit Zuversicht, daß die Grundanschauungen unserer Richtung durch die Lehrer allmählich Besitz von unseren Schulen ergreifen werden." (S. 27.)

In einem Aufsatze von Große in „Manns deutschen Blättern für erziehenden Unterricht" (Jahrgang 1882, Nr. 51) werde ich noch auf eine treffliche Schrift von Dr. O. Frick, Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle a/S., aufmerksam gemacht („Das Seminarium præcepetorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle," 1883), welche viele Gedanken ausspricht, die mir aus der Seele geschrieben sind. „Wir halten," heißt es in derselben unter anderm S. 29, „die Einführung in die Bestrebungen der Herbart-Ziller-Stoyschen Schule für vorzugsweise geeignet, daran als an einem Faden durch die Aufgaben einer zielbewußten Didaktik hindurch-

zuführen, vor allem, wenn es so geschieht, daß die dunkle Terminologie der Herbartianer in die sonst landläufige übertragen und die Anwendung der brauchbaren Grundsätze auf die praktische Arbeit der höhern Schule fort und fort zu einer Hauptsache gemacht wird. Es muß durch eingehende Unterweisung ergänzend das hinzugethan werden, was in dem sonst so vortrefflichen Grundriß der Pädagogik von H. Kern noch vermißt wird und dem Anfänger die Benutzung desselben erschwert: die Anwendung auf konkrete Fälle, kurz Beispiele einer aus jenen allgemeinen Grundsätzen abgeleiteten kunstmäßigen Behandlung der verschiedenartigen Unterrichtsgegenstände und der innerhalb derselben sich darbietenden besondern Unterrichtsaufgaben."

Schon vor dem Erscheinen der Frickschen Schrift hatte ich mich in „Dr. E. Barths Erziehungsschule" (Jahrgang 1882, Nr. 10) in einem Aufsatze über „die Verbreitung der wissenschaftlichen Pädagogik in weitern Kreisen, — wohlgemeinte Ratschläge" — in demselben Sinne, wie Frick, ausgesprochen. In Nr. 11 derselben Zeitschrift verwies mich indes Herr S. Hoffmann, Mitherausgeber des pädagogischen Korrespondenzblattes des Zillerschen Seminars, besonders auf „O. Willmanns pädagogische Vorträge," „Olawskys Vorstellungen im Geiste des Menschen," auf „Reins Schuljahre" und auf „Strümpells zeitliche Aufeinanderfolge der Gedanken," als auf gute populär-wissenschaftliche Darstellungen der Herbartschen Pädagogik. Ich muß dem hier nun entgegenhalten, daß diese, mir wohlbekannten Schriften allerdings in verständlicher Darstellung geschrieben sind, allein leider nicht das ganze System, sondern nur einzelne Partien desselben behandeln.

Vorliegende Schrift verfolgt, wie bereits angedeutet, die Tendenz, die Erzieher und die Lehrer der verschiedenen Schulanstalten auf kurze einfache Weise mit den pädagogischen Grundlehren der Herbartschen Schule vertraut zu machen. Es ist keine Frage, daß die Lehrer der Volksschulen durch Einführung in die Grundanschauungen einer Pädagogik, welche einer idealen Richtung huldigt und Unterricht und Erziehung aus den Banden eines unwürdigen Eudämonismus und eines plumpen Realismus erlöst, auf einen höhern intellektuellen und ethischen Standpunkt gehoben werden. Daß aber auch den Lehrern an höhern Schulen eine pädagogisch-wissenschaftliche Bildung not thut, da diese Anstalten in Hinsicht auf pädagogische Einrichtung

und Wirksamkeit den Volksschulen noch nachstehen, das wird wohl jetzt in sachkundigen Kreisen allgemein anerkannt, unter andern vor kurzem noch in den Verhandlungen des preußischen Abgeordnetenhauses am Anfange dieses Jahres bei Beratung des Unterrichtsetats, indem man in der mangelhaften pädagogischen Bildung der Lehrer an höhern Schulen einen Hauptgrund der Überbürdung der Schüler fand. Der Abgeordnete Dr. Kropatschek sagte über dieses oft ventilierte Thema nach dem stenographischen Berichte unter anderm wörtlich folgendes: „Darüber kann nicht der geringste Zweifel mehr sein, daß unsere Volksschullehrer eine ungleich bessere methodische Ausbildung erhalten, als die Lehrer für die höhern Schulen, und daß sie methodisch auch viel besser ausgebildet an ihr Schülermaterial herantreten, als sie von unsern Universitäten kommen." —

Selbst Dr. Frick, der gelehrte Leiter und Lehrer verschiedener höherer Unterrichtsanstalten, gesteht in der bereits citierten Schrift zu, daß die höhern Schulen mit der Pädagogik noch auf gespanntem Fuße leben. Derselbe sagt in dieser Beziehung unter anderem (S. 28): „Es ist endlich Zeit, daß auch die höhern Schulen um Pestalozzi sich kümmern; er hat auch für sie gelebt." ..... Ferner (S. 32): „Auch die Technik des Unterrichts (früher war schon von den bessern Methoden und der bessern Durcharbeitung des Lehrstoffs in Volksschulen die Rede) in den Elementarschulen ist durchaus höher entwickelt, als in den höhern Lehranstalten. Das wird jeder zugeben, der sich mit der Arbeit beider Gattungen von Schulen eingehender bekannt gemacht hat." ..... S. 31: „Unsere Anleitung war stets darauf gerichtet, die Kandidaten des höhern Schulamts zu veranlassen, in ihrer Arbeit rechte Fühlung mit der Arbeit und Technik des Volksschulwesens, besonders der Volksschullehrerseminare zu gewinnen und zu erhalten." —

Daß die höhern Schulen diesen Mangel erkennen und auch nicht abgeneigt sind, ihre Pforten der wissenschaftlichen Pädagogik zu öffnen, beweist die Thatsache, daß unter den für die nächste Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen (Pfingsten 1883) ausgewählten Themen sich auch die Frage befindet: „In wie weit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an höhern Schulen zu verwerten?"

Um darzuthun, daß die wissenschaftliche Pädagogik sich sehr gut zur Bildung der Volksschullehrer eignet, erwähnen wir noch das Faktum, daß die vom Herbartschen Geiste influierten Lindnerschen pädagogischen Werke („Allgemeine Erziehungslehre," 4. Aufl. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn, 1882, und „Allgem. Unterrichtslehre," 4. Aufl. Wien, ebendaselbst, 1882) in vielen österreichischen und andern Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen als Lehrbücher Eingang gefunden haben.

Ich schließe das Vorwort mit dem Wunsche, daß vorliegendes Werk eifrige Leser und — in Anbetracht der Schwierigkeit der zu lösenden Aufgabe — auch nachsichtsvolle Beurteiler finden möchte. Daß ich nicht sämtliche Lehren der wissenschaftlichen Pädagogik ungeprüft für goldene Weisheit erklären und übertriebene, über das Ziel hinausschießende Konsequenzen an sich richtiger Prinzipien nicht vertheidigen will, davon zeugt der IV. Teil dieser Schrift, welcher von der Beurteilung der wissenschaftlichen Pädagogik handelt.

Dem strebsamen Lehrer, welcher geneigt ist, durch das Studium der wissenschaftlichen Erziehungslehre einen höhern pädagogischen Standpunkt zu ersteigen, rate ich noch, diese Schrift genau durchzuarbeiten, sodann zu Lindners Psychologie (Wien, Gerold, 1883) und Nahlowskys Ethik, schließlich zu Stoys, Zillers und Herbarts Werken (siehe die nähere Bezeichnung derselben unten im III. Teile dieser Schrift, der die Litteratur näher angiebt) überzugehen und dabei Mut und Ausdauer nicht zu verlieren. Der Erfolg wird ersprießlich sein.

St. Johann an der Saar
in der Rheinprovinz, 1883.

Dr. G. Fröhlich.

Einleitung.

Die wissenschaftliche oder philosophische Pädagogik, d. h. die Erziehungslehre, welche aus einem abgerundeten System logisch durchgebildeter, aus sicheren Principien abgeleiteter und erfahrungsmäßig geprüfter Begriffe besteht, von Herbart begründet, von Waitz, Mager, Scheibert, Strümpell, Lindner, Vogt, Kern, Willmann, Ballauf, E. Barth, Rein, Just und anderen Pädagogen vertreten und besonders von Ziller und Stoy fortgebildet wurde, findet in der Neuzeit allmählich größere Beachtung, zumal seitdem verschiedene Vereine und periodisch erscheinende Schriften*) sich die Aufgabe gestellt haben, im Sinne und Geiste dieser Pädagogik zu wirken. Ein strebsamer Schulmann wird darum nicht umhin können, von diesem geschlossenen Ganzen wohlbearbeiteter pädagogischer Begriffe Kenntnis sich zu verschaffen und zu demselben Stellung zu nehmen. Das Studium dieser Pädagogik ist indes auch lohnend; denn sie erhellt alle Gebiete der Erziehungsthätigkeit mit der Leuchte der Wissenschaft. Wer sich also der Mühe unterzogen hat, sich in sie zu vertiefen, den stattet sie mit einem reichen und wohlbegründeten pädagogischen Gedankenkreise aus, vermöge dessen er, wie ein geharnischter Ritter, der Praxis gewappnet entgegengehen kann. Jedoch auch für solche Schulmänner, welche bereits einer andern pädagogischen Richtung huldigen, oder, die Fesseln eines bestimmten Systems hassend, ganz

*) 1. Mann, Blätter für erziehenden Unterricht. Langensalza, Beyer und Söhne. 1874. 10 Jahrgänge erschienen.

2. Dr. E. Barth, Erziehungsschule. Leipzig, Gruner, 1880 ff. Vom 2. Jahrgange an bei Georg Reichardt. 3 Jahrgänge bis jetzt erschienen.

3. Dr. Rein, pädagogische Studien. Band I. u. II., Heft 1—18. Wien, Pichlers Witwe & Sohn. Heft 19—23 bei Bleyl & Kämmerer in Dresden. Von 1880 an in neuer Folge. III. und folgende Bände bei Heinrich Pfeil in Leipzig. Von 1881 an bei Bleyl & Kämmerer in Dresden.

4. Bergner-Hoffmann, pädagogisches Korrespondenzblatt, Organ des Zillerschen pädagogischen Seminars. Leipzig, 1881, ff.

5. Ziller, Jahrbuch des Ver. f. wissensch. Pädagog. 1868—1882. 14 Jahrg.

ihrem eigenen Ideengange folgen, oder als Eklektiker nach Paulus alles prüfen und das Beste behalten wollen, dürfte es ersprießlich sein, einen Einblick in die philosophische Pädagogik zu gewinnen, weil sie von ihr wertvolle Anregungen und Gedanken empfangen und durch diese ihre Kenntnisse bereichern, läutern und berichtigen können. Leider sind aber die Lehren dieser Pädagogik teils wegen ihres tiefen Inhalts, teils wegen ihrer abstrakten Form, in welche die gelehrten Autoren sie gegossen haben, für jeden Uneingeweihten nicht sofort verständlich. Die Verfasser setzen einen gewissen Schatz von philosophischen, ethischen und psychologischen Kenntnissen voraus, verdeutlichen ihre Erörterungen nur selten durch Beispiele und bezeichnen ihre Gedanken meist mit ganz bestimmten technischen Ausdrücken, ein Verfahren, welches des öfteren schon bitter getadelt worden ist. Wer in die Schulsprache dieser Pädagogen nicht eingeweiht ist, mag sich wohl längere Zeit den Kopf zerbrechen, wenn er vernimmt, daß „der nächste Zweck des Unterrichts das gleichschwebende, vielseitige Interesse sei," daß „jede methodische Einheit die vier formalen Stufen des Unterrichts: Klarheit Assoziation, System und Methode durchlaufen müsse," daß „die Apperzeption am stärksten durch frei steigende Vorstellungen geschehe," daß „die Erziehung zuerst dem objektiven Teile des Charakters ihre Aufmerksamkeit widmen und ihn in Ordnung bringen solle, dann werde das Subjektive die Sanktion und die letzte Berichtigung und Verfeinerung des sittlich angelegten Charakters leicht vollbringen können" u. s. w.*) — Ich will darum versuchen, in vorliegender Schrift die Grundbegriffe und Grundlehren der wissenschaftlichen Pädagogik einfach und verständlich vorzuführen und zwar so, daß wissenschaftliche Gründlichkeit und Schärfe nicht beeinträchtigt werden. Diese Darlegung dürfte dann dem denkenden Leser es erleichtern, in dem großartigen Gedankengebäude Herbarts und seiner Jünger sich zurechtzufinden, und vielleicht bei ihm das Interesse zum Weiterstudieren und Weiterarbeiten erwecken. Bevor ich nun zur Lösung meiner eigentlichen Aufgabe schreite, will ich erst noch einige Worte über den Ausbau und die Verbreitung der Herbartschen Pädagogik vorausschicken.

*) Vergl. Herbarts und Zillers pädagog. Schriften.

Die Herbartsche Pädagogik, welche die Erziehungslehre auf die Sittenlehre und die Seelenlehre gründet und sie dadurch zur Wissenschaft zu erheben sucht, ist eine der wertvollsten Gaben für Lehrer und Erzieher.

Noch eine lange Reihe von Jahren werden die pädagogischen Werke des scharfen Denkers Herbart dem wißbegierigen und forschenden Pädagogen eine Quelle des Lichtes, eine Fundgrube wichtiger Gedanken bleiben. Obwohl besonders Ziller und Stoy im Geiste Herbarts Tüchtiges geschaffen haben und ihrer Jünger rüstige Schar im Sinne der Meister kräftig weiterarbeitet, mit Fleiß den Hammer und den Meisel, das Richtscheit und die Kelle handhabt, so ist der Dom der wissenschaftlichen Pädagogik doch keineswegs schon ganz erhöht, vollendet und innerlich ausgebaut. Dieser äußere und innere Fort- und Ausbau wird, daran zweifle ich keinen Augenblick, sicher erfolgreich von statten gehen und dereinst zum Ziele gelangen; aber eine andere Aufgabe, die Verbreitung der wissenschaftlichen Pädagogik in weiteren Kreisen, will nicht so gelingen, wenigstens nicht so rasch sich lösen lassen, als der innere Wert dieser Wissenschaft es erwarten ließe. Es ist keine Frage, dieselbe enthält Goldkörner, welche auch der großen Menge der Lehrer zugänglich gemacht werden und so die pädagogischen Bestrebungen größerer Kreise befruchten können. Das wäre wohl die Glorie der wissenschaftlichen Pädagogik, daß sie, ein kräftiger Baum, ihre Äste und Zweige weithin ausdehnte und ihre Samenkörner auch in der einfachen Volksschule keimten, sproßten und Frucht brächten! Die Lehren Herbarts sind recht wohl weiteren Kreisen verständlich zu machen; sehr viele tüchtige und talentvolle Volksschullehrer interessieren sich schon jetzt lebhaft für sie; — es fehlt nur eine Kleinigkeit — der rechte pädagogische Lehrmeister, welcher die Sache am rechten Ende anzufassen versteht. Akademische Seminare und ihre Übungsschulen reichen zur allgemeinen Verbreitung wissenschaftlicher Pädagogik nicht aus; es fehlt auch an geeigneter faßlicher Darstellung des Systems.

Nachdem ich mich zwei Decennien hindurch mit der Pädagogik im Geiste Herbarts innig zu befreunden und sie in der Praxis vielfach anzuwenden gesucht, auch mit zahlreichen Amtsgenossen und Freunden das Herbartsche System des öfteren zum Gegenstande eingehender Diskussion gemacht habe, darf ich mir wohl, ohne der

Unbescheidenheit geziehen werden zu können, ein offnes wohlmeinendes Wörtlein über die Verbreitung der wissenschaftlichen Pädagogik erlauben.

Vorerst sollten die gelehrten Herren Darsteller des Herbartschen Systems, d. h. die Verfasser zusammenhängender systematischer Werke, den hohen Olymp allgemeiner Abstraktionen mitunter etwas verlassen, die unverständliche, nicht einmal durchgehends korrekte Schulsprache hie und da mit einer etwas verständlicheren Ausdrucksweise vertauschen, namentlich wenn es sich darum handelt, der Sache Freunde zu gewinnen. Doch hege ich keineswegs die Ansicht, daß die herkömmliche Terminologie kurzer Hand ganz abgeschafft werden müsse — mit nichten! —; nur verbessert sollte sie werden, so vor allen Dingen in Bezug auf solche Ausdrücke, welche unrichtig gewählt sind und darum den neuen Jünger leicht irre führen können, wie dies beispielsweise mit dem Schulausdrucke „Methode“ zur Bezeichnung der letzten Formalstufe (vergleiche unten Teil IV. dieser Schrift) der Fall ist. Die pädagogischen Begriffe und Lehren sollten weiter in wahrhaft methodischer Weise durch Beispiele aus der Geschichte und der Erfahrung, aus der Schulpraxis und der Familienerziehung veranschaulicht werden; genug, die Autoren der wissenschaftlichen Pädagogik sollten, wie Paulus mit seinen Hörern, „menschlich reden um der menschlichen Schwachheit willen.“ Zu den leichter verständlichen Schriften gehört noch „Kerns Grundriß der Pädagogik,“ und diesem Umstande verdankt das Werk auch seine große Verbreitung; aber auch Kern bewegt sich meist noch in abstrakten Gedanken und verdeutlicht sie nicht genug durch Beispiele. Eine abstrakte Fassung und trockne Darstellungsweise schreckt viele angehende, im strengen philosophischen Denken noch weniger geschulte Jünger wieder ab; sie denken sich manches verkehrt und werden in ihren Erwartungen getäuscht. Was sich manche Leser, welche keine Leipziger oder Jenaer pädagogische Luft geatmet haben, bei der Lektüre von Werken Herbartscher Richtung unter den fünf praktischen Ideen, unter gleichschwebendem vielseitigen Interesse, unter den vier formalen Stufen des Unterrichts, unter der Koncentration des Unterrichts, unter dem subjektiven und objektiven Charakter und ähnlichen Schulausdrücken denken, das könnte ich durch ergötzliche

Beispiele illustrieren. So wird unter anderm noch als ein wichtiger Punkt die Bildung von Vorstellungsreihen im Unterrichte von den Meistern den Schülern wohl immer warm empfohlen; aber wo ist denn das Werk, welches diese abstrakte Forderung durch Vorführung bestimmter Fälle erläuterte? Man verweist wohl die Beispiele-Suchenden auf die Jahrbücher für wissenschaftliche Pädagogik; allein diese Quelle ist nur den Eingeweihten bekannt und zugänglich und ohne Anleitung oder Kommentar auch nicht so ohne weiteres ganz verständlich.

Ich habe oben bereits hervorgehoben, daß viele Schwierigkeiten, welche sich dem Studium der wissenschaftlichen Pädagogik in den Weg stellen, in der pädagogischen Wissenschaft selbst, namentlich in ihrem tiefen Inhalte beruhen; allein manche Schwierigkeiten liegen sicher auch in der Darstellungsweise der Autoren. Nicht jeder Redner oder Schriftsteller hat die Gabe, ein schwieriges Gedankenprodukt so einfach, klar und durchsichtig vorzulegen, daß es Hörer oder Leser leicht fassen können. Ich gebe ein Beispiel aus einer andern Wissenschaft, der Philosophie. Die Hand aufs Herz, wie viele Zuhörer können denn dem Herrn Professor, wenn er bei der Einführung in das Reich der Königin der Wissenschaften von der Psychologie und Logik aus auf die hohen Gipfel der Metaphysik hinaufsteigt, noch folgen? Von einem der Herren Philosophen*) ist mir jedoch aus Erfahrung bekannt, daß ihn die Mehrzahl seiner Jünger verstand, weil er die Gabe besaß, auch die schwierigsten philosophischen Probleme einfach und deutlich darzustellen und z. B. die schwierigen, großen bepackten Lastwagen gleichenden Perioden Kants so prächtig zu zerlegen wußte, daß man jedes Päckchen einzeln zu betrachten und seinen Inhalt in sich aufzunehmen vermochte. Daß z. B. Ziller diese Gabe weniger besaß, gestehen selbst begeisterte Anhänger, wie z. B. Dr. Lange in Zillers Biographie (vergl. allgem. deutsche Lehrerzeitung, Jahrgang 1882) zu. Wie schwierig ist es doch, Zillers „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht“ (Leipzig, Louis Pernitzsch, 1865) und seine „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik“ [Leipzig, Matthes (Schilde) 1876] durchzuarbeiten. Sie setzen zu viele Kenntnisse voraus, und wer nicht

*) Kuno Fischer.

mit Zillers Ideen ſchon etwas vertraut iſt, kann ſie nur mit großer Mühe völlig klar erfaſſen. Die Grundlegung iſt mit allzugroßer Breite und peinlichſter deutſcher Gründlichkeit geſchrieben, außerdem mit Citaten und Anmerkungen ſo überladen, daß zu ihrem völligen Studium viel deutſche Geduld gehört. In Zillers Vorleſungen über allg. Pädagogik werden die wichtigſten Begriffe, wie z. B. die verſchiedenen Arten des Intereſſes und die fünf praktiſchen Ideen, alſo gerade die Kernpunkte von Herbarts Pädagogik, nirgends erläutert, ſondern vielmehr beim Leſer als bekannt vorausgeſetzt. Welche falſche Vorausſetzung das iſt, und wie hierdurch das Werk nur wenigen Eingeweihten zu ſtudieren erſprießlich iſt, brauche ich nicht erſt weiter zu erörtern. Es iſt indes keineswegs mein Wunſch, die pädagogiſche Wiſſenſchaft derart populariſiert zu ſehen, daß ſie dadurch verflacht werde und Halbbildung erzeuge. Einfache verſtändliche Darlegung eines Gedankengebäudes und wiſſenſchaftliche Gründlichkeit laſſen ſich recht gut vereinigen.

Wollten die Apoſtel der neuen pädagogiſchen Lehren echte Menſchenfiſcher werden und dem pädagogiſchen Reiche neue Mitglieder fahen, ſo dürften ſie, ſollte ich meinen, ihre Weisheit auch nicht als etwas vollſtändig oder abſolut Neues, noch nie Dageweſenes darſtellen, ſondern müßten in echt pädagogiſcher Weiſe an den bereits bekannten pädagogiſchen Gedankenkreis der Nicht-Herbartianer anknüpfen. Mit ein klein wenig Geduld und Beſcheidenheit läßt ſich in der Welt Großes erringen! — Wir verehren unſern Meiſter Herbart hoch, welcher uns viel Neues und Gutes lehrte und zwar in knapper philoſophiſcher Form, welcher ferner einen feſten Grundſatz, den der Sittlichkeit, ſtreng durchführte, die ganze Pädagogik auf die ſicheren Füße der Pſychologie ſtellte, ſie in ein logiſch durchdachtes Syſtem brachte und ſie ſo zum Range einer Wiſſenſchaft erhob; — allein auf der andern Seite wollen wir doch auch nicht außer Acht laſſen, daß es noch einzelne dunkle Punkte im Herbartſchen Syſteme giebt, daß dasſelbe noch manches rein Theoretiſche enthält, welches für die Praxis erſt noch nutzbar zu machen iſt und erſt noch durch die Erfahrung als heilſam und unanfechtbar ſich bewähren muß; daß ferner draußen in der ſogenannten „pädagogiſchen Diaſpora“ auch noch Männer wohnen, welche guter Leute Kind, ſo zu ſagen doch auch Erzieher ſind und mit dem Jäger in

Wallensteins Lager sprechen können: „Wir auch nicht auf der Straße gefunden sind!“

Herbart fußt in seiner Pädagogik, wie bekannt, auf Pestalozzi und Niemeyer, legte bei seinen Vorlesungen eine lange Reihe von Jahren hindurch „Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ zu Grunde und empfahl dieses Werk auch seinen Hörern. So mancher Gedanke des Meisters ist darum auch manch einfachem Schulmeisterlein, auf welches der orthodoxe Herbartianer vielleicht mitleidig herunterſieht, nicht so ganz fremd. Wenn z. B. Herbart sagt: „Verwirkliche vor allem die Idee des Wohlwollens, als die Seele der Sittlichkeit“ — so ist das einem jeden einfachen Lehrer nicht unbekannt; ihm ist dieselbe Sache nur mit den Worten gelehrt worden: „Du sollst christliche Liebe pflegen,“ also deinen Schülern ins Herz schreiben: „Liebe deinen Nächsten, als dich selbst!“ — Wenn Herbart sagt: „Pflege das gleichschwebende vielseitige Interesse!“ so haben Pestalozzi, Niemeyer, Dinter u. a. schon früher gelehrt: „Die Erziehung darf nicht eine Kraft zum Nachteile der übrigen bilden,“ sondern soll „eine harmonische Bildung aller Kräfte bewirken.“ *) — Wenn Herbart lehrt: „Erwecke das spekulative Interesse,“ so ruft Diesterweg den Lehrern zu: „Übet eure Schüler im Selbstdenken!“ — Der analytische Unterricht war schon vor Herbart nicht ganz unbekannt; denn Pestalozzi u. a. lehrten: „Schließet das Unbekannte an das Bekannte an!“ — und Herbart gesteht selbst**), daß die Verstandes-Übungen Niemeyers nichts anderes seien, als der von ihm geforderte analytische Unterricht. — — Viele Pädagogen haben auch schon die sittliche Erziehung als einen Hauptzielpunkt hingestellt, wie u. a. Niemeyer, wenn allerdings auch keiner die Bildung des sittlichen Charakters so scharf ins Auge faßte und mit solcher Kraft und Konsequenz auf ihn lossteuerte, wie Herbart und Ziller.

Wie das große Gebäude der Wahrheit nicht von einem einzigen Philosophen aufgerichtet oder gar von ihm fix und fertig, wie die Pallas in voller Rüstung aus dem Haupte Jovis, geboren

*) Vergleiche Dinter, die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit. Neustadt, 1806. S. 3, 4,

**) Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen. 2. Aufl. S. 91.

ward, sondern wie vielmehr jeder Denker Bausteine behauen und zu dem gemeinsamen Bauwerke herbeigetragen hat: — so ist auch das Gebäude der Pädagogik allmählich durch die Kraft Vieler entstanden; gar zahlreiche fleißige und ehrenwerte Meister haben Bausteine behauen und sie unverlierbar dem Gebäude der Erziehung eingefügt. Dem Baumeister Herbart, welcher in genialer Weise und als scharfer Denker, anderer Vorarbeiten geistvoll benutzend und Neues entdeckend, den Plan des Werks in edlem philosophischen Stile vorzeichnete und größtenteils aufbaute, bleibt dennoch des Ruhms genug.

Wenn ich die wissenschaftliche Pädagogik früher als etwas völlig Neues überschwänglich anpreisen hörte, so dachte ich im Stillen immer, daß einzelne Gedanken dieser Pädagogik andere Pädagogen auch schon gelehrt haben, nur, um mit Goethe im Faust zu reden, „mit ein Bischen andern Worten." Ich meine also: wie es ein analytisches Latein giebt, d. h. in unserer Sprache ein aus dem lateinischen Idiom bei uns einheimisch gewordener Sprachschatz sich findet, welcher im Bewußtsein und Munde des Volkes und somit auch unserer Schüler lebt, und wie der Lehrer den lateinischen Unterricht an diesen Sprachschatz anknüpfen soll: — so giebt es auch eine analytische wissenschaftliche Pädagogik, d. h. in jedem nicht zur Herbartschen Schule gehörenden Lehrer ist bereits ein gewisser Kreis Herbartscher Gedanken oder sind wenigstens einzelne Anklänge vorhanden, an welche, als an sich darbietende vorhandene Haken, die Apostel des Meisters Lehren anhängen können und sollen. Und ferner meine ich: Ehre und Dank Herbart, Ziller, Stoy und den anderen Pflegern der pädagogischen Wissenschaft! Doch auch Justitia et Honoratio andern großen Pädagogen, wie Amos Comenius, Pestalozzi, Niemeyer, Schwarz, Graser, Herder, Dinter, Jean Paul, Palmer und vielen andern, deren Licht vieler Erzieher Seelen schon erleuchtete und erwärmte.

Erſter Teil.

Überſichtliche Darſtellung der wiſſenſchaftlichen Pädagogik.

In vorliegendem erſten Teile gebe ich erſt behufs leichterer Orientierung und zur Überſicht eine kurze einfache Darlegung der wiſſenſchaftlichen Pädagogik; im zweiten Teile werden ſodann deren Fundamentalbegriffe und Fundamentallehren eingehender erörtert und beſonders durch Beiſpiele erläutert.

Erſter Abſchnitt.

Begründung der wiſſenſchaftlichen Pädagogik.

Die erſte Hauptlehre der wiſſenſchaftlichen Pädagogik lautet: „Pädagogik als Wiſſenſchaft hängt ab von der praktiſchen Philoſophie und der Pſychologie. Jene zeigt das Ziel oder den Zweck der Bildung, dieſe den Weg, die Mittel und die Hinderniſſe.“*)

Durch dieſen Lehrſatz wird die Pädagogik auf zwei feſte Säulen, die wiſſenſchaftliche Sittenlehre und die Seelenlehre, gebaut und durch dieſe wiſſenſchaftlichen Stützpunkte ſelbſt zur Wiſſenſchaft erhoben. Als vorſichtiger und fleißiger Baumeiſter hat Herbart dieſe beiden Säulen auch ſelbſt aufgerichtet, beſonders durch die beiden Schriften: „Praktiſche Philoſophie**), Göttingen 1808“

*) Herbart, Umriß pädagogiſcher Vorleſungen. 2. Ausgabe, 1841. S. 1.

**) Dargeſtellt und fortgebildet durch Allihn, Hartenſtein, Nahlowsky, Ziller u. a.

(Herbarts Werke, Band VIII.) und „Lehrbuch der Psychologie“*) (Werke V.)

Herbart gründet seine Sittenlehre auf folgende fünf Ideen: die der Vollkommenheit, der inneren Freiheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit (Vergeltung). Was sollen diese Ausdrücke bedeuten? Die Idee der Vollkommenheit verlangt ein kräftiges, reiches und umfassendes Wollen. — Die innere Freiheit ist die Übereinstimmung unsers Willens mit unserer Einsicht oder das Handeln nach eigener besserer Überzeugung. Wer gegen dieselbe oder nach den Ideen und Geboten anderer handelt, ist nicht wahrhaft sittlich (und innerlich frei). — Das Wohlwollen ist die selbstlose Hingabe an das Wohl der Menschen, die Herzensgüte oder die reine Liebe. — Die Idee des Rechts fordert, den Streit, als etwas allgemein Mißfälliges, zu vermeiden, den Frieden zu lieben und Einrichtungen zu treffen, so daß jedem sein Recht zu teil werde. — Die Idee der Billigkeit oder der Vergeltung ist das Gefallen an der Wiedervergeltung einer absichtlichen Wohl- oder Wehethat.

Diese praktischen (d. h. sich auf das Handeln beziehenden) Ideen umfassen alle sittlichen Verhältnisse und Lagen des einzelnen Menschen, wie der ganzen menschlichen Gesellschaft; sie bilden, als die ursprünglichen Musterbegriffe, zusammengenommen das Ideal der Tugend, das höchste Ziel, den absoluten (= unbedingten) Lebenszweck für alle Menschen ohne Unterschied.

Die Übereinstimmung des gesamten Wollens mit der durch die Gesamtheit der sittlichen Ideen bestimmten Einsicht heißt nun Tugend; — — „sie ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks.“**) Es ist nicht eine Tugend gemeint, z. B. die Wahrheitsliebe, die Herzensgüte, die Friedfertigkeit u. s. w., sondern die ganze Fülle der sittlichen Gesinnung und Handlungsweise. Hiernach ist die Aufgabe der Erziehung, aus dem Zöglinge einen sittlich guten Menschen heranzubilden, oder, weil die Sittlichkeit die höchste Eigenschaft einer Person ist, ihn zu dem Ideal der Persönlichkeit zu führen. „Der Erziehungszweck besteht darin,

*) Herbarts Psychologie wurde gelehrt und fortgebildet von Drobisch, Waitz, Volkmann, Drbal, Lindner, Strümpell u. a.

**) Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen. S. 6.

dem werdenden Menſchen eine ſittliche Geſtaltung ſeines inneren Lebens zu ſichern.“*)

Die Krone der Bildung iſt nach Herbart**) „die Charakterſtärke der Sittlichkeit,“ alſo ein ſittlicher Charakter, d. h. ein konſequenter, im Dienſte ſittlicher Ideen ſtehender ſtarker Wille, oder, da in einem ſolchen eine Perſönlichkeit ſich offenbart, das beſtimmte Gepräge einer ſittlichen Perſönlichkeit, deren Wollen Kraft und Konſequenz beſitzt.

Iſt ein ſolcher Charakter auch das Haupt- und Endziel der Erziehung, ſo ſollen nach der wiſſenſchaftlichen Pädagogik doch auch die andern erhabenen Seiten menſchlicher Ausbildung: Intelligenz, Gemüt und Religioſität, zu ihrer Entwickelung gelangen, alſo der ganze Menſch gebildet werden, wie dies namentlich aus der weiter unten näher erörterten Lehre vom gleichſchwebenden vielſeitigen Intereſſe hervorgeht.

Was insbeſondere die religiöſe Seite der Erziehung betrifft, ſo war allerdings die Religion für den Philoſophen Herbart kein eigentlicher Gegenſtand der Erkenntnis, wohl aber war ſie dem Pädagogen Herbart ein wichtiges Mittel für die Erziehung; die moraliſche Bildung ſoll in der Erziehung mit der religiöſen verbunden und das religiöſe Intereſſe oder die innige Verbindung des Menſchen mit Gott, die Frömmigkeit ſoll ſorgfältig gepflegt werden. Nach Ziller***) muß mit der ſittlichen Seite der Erziehung die religiöſe verbunden werden, weil das Sittliche, wiewohl es in ſeinen Grundbegriffen an ſich giltig iſt, nur unter Mitwirkung des höchſten Weſens möglich und wirklich werden kann, weil nur die religiöſen Gedanken: das Gute ſchreitet im großen und ganzen zuverläſſig fort, die Ausführung des Vernünftigen gelingt zuletzt doch, Gott iſt eine ſichere Stütze für das Gute u. ſ. w. — einem ſittlichen Charakter die Kraft geben, und weil überdies das Hinzutreten einer höchſten Autorität zu den ſittlichen Geboten deren Eindruck auf den Zögling verſtärkt.

*) Theodor Waitz in ſeiner allgemeinen Pädagogik. S. 141.

**) Allgemeine Pädagogik. Göttingen. S. 83—297.

***) Vorleſungen über allgemeine Pädagogik. Leipzig, Matthes (Schilde) 1876. S. 26—27.

Soviel hier zur allgemeinen Orientierung vorläufig über die Moral, als die erste Grundsäule der pädagogischen Wissenschaft, und das ihr entlehnte Ziel der Erziehung.

Betrachten wir jetzt die zweite Grundlage, die Psychologie, und die von ihr gezeigten mannigfaltigen Mittel und Wege, welche der Erziehung zur Erreichung ihres Ziels zu Gebote stehen.

Wenn die äußere und innere Einrichtung der Schulen, wenn die Lehr- und Lektionspläne, die Lehrgänge und Methoden, die Erziehungsmaßregeln nicht den Lehren der Psychologie entsprechen, so arbeiten Lehrer und Erzieher im Dunkeln, schweben Unterricht und Erziehung in der Luft und lassen nicht auf sicheren Erfolg rechnen.

Wie ein Arzt, welcher den menschlichen Körper in den Erscheinungen, Gesetzen und Ursachen seines Lebens nicht kennt, kein Vertrauen erweckender, kein wissenschaftlicher Mediciner ist, so auch ein Lehrer ohne psychologische Kenntnisse kein Zutrauen verdienender, kein wissenschaftlicher Erzieher; denn die Psychologie lehrt uns das zu bildende Objekt, die menschliche Seele, die geistige Natur und die Gesetze, nach welchen der innere Mensch sich zur Kultur entwickelt, genau kennen. Nur verfalle man nicht in den Irrtum, wie Rousseau, welcher meinte, daß uns die Natur auch die Ziele zeige, auf welche wir zusteuern sollen — mit nichten! Sie giebt uns nur Winke über die Mittel, welche wir anwenden sollen*) und zwar vornehmlich — durch die Psychologie.

Die wissenschaftliche Pädagogik stützt sich indes nicht auf die ältere, von Wolf, Kant u. a. gelehrte Psychologie, welche die einheitliche Psyche, das innere Leben und Weben in eine Anzahl selbständiger Vermögen und Kräfte zerspaltet, sondern auf die neuere, wie sie von Herbart, Drobisch, Waitz, Volkmann, Lindner, Drbal, Strümpell u. a. exakt dargestellt worden ist; sie verwirft jene ältere Lehre, weil sie auf Vorurteilen beruht, die Prozesse des Lebens und Werdens des Geistes nicht erklärt und darum für den Pädagogen gänzlich unfruchtbar ist. Nach den Untersuchungen der

*) Vergl. Rousseau, Emil. — Der Kern dieses Werkes ist der Satz: „O nature, o ma mère!“ Natur, du bist meine Mutter! — Es sollen die Kinder lediglich ihren natürlichen Anlagen, Bedürfnissen und Neigungen gemäß erzogen werden. — Aber diese Mutter Natur schweigt, wenn wir sie nach den Zielen der Erziehung fragen.

neueren (exakten) Psychologie sind in der Seele selbständige Vermögen und Kräfte gar nicht vorhanden, sondern nur Geflechte von Vorstellungen, Gefühlen und Begehrungen, sowie Thätigkeiten und Prozesse unter diesen Seelengebilden; die vermeintlichen Kräfte, wie der Verstand, die Phantasie, das Gedächtnis u. s. w.*) erweisen sich nur als leere Allgemeinbegriffe gleicher oder ähnlicher Funktionen der Seele.

Die Elemente (das Primäre) in der Seele sind die Vorstellungen; aus diesen entwickeln sich unter gewissen Bedingungen Gefühle und Begehrungen (das Sekundäre). Alle diese Bildungen gehen nun, ebenso wie die chemischen Verbindungen, die Kryställisation der Körper, die Wirkungen der Naturkräfte und das Wachstum der Pflanzen und Tiere, nach bestimmten Gesetzen vor sich, welche der Erzieher beachten muß. So ist das Lernen der Schüler ein gesetzlich verlaufender psychologischer Prozeß, nämlich ein Perzeptions- und ein Apperzeptionsprozeß. Perzeption ist die Aufnahme neuer Vorstellungen, Apperzeption dagegen die Aneignung neuer Vorstellungen durch bereits bekannte, oder sie ist die Verschmelzung zweier Vorstellungsmassen nach vorausgegangener Umformung der einen durch die andere. Nehme ich z. B. zum ersten Male ein Kriegsschiff wahr, fasse ich die einzelnen Merkmale auf: Mastbäume, Rumpf, Steuer, Kanonen, Segelwerk u. s. w. u. s. w., das Schwimmen desselben auf dem Wasser u. s. f.: — so perzipiere ich. Rufe ich mir zur Aneignung dieser neuen Vorstellung aber ältere verwandte Vorstellungen, wie die eines Kahns oder eines kleineren Fährschiffs, ins Bewußtsein, modifiziere ich diese durch Hinzufügung von Masten, Segeln, Kanonen ꝛc. ꝛc., und verbinde ich alle diese Vorstellungen zur Vorstellung Kriegsschiff; so apperzipiere ich diese Vorstellung. —

Aber auch die Verbindung der Vorstellungen zu Gruppen, Reihen und Massen, ferner ihre Reproduktion erfolgen nach bestimmten Gesetzen. Reproduziert man z. B. das erste Glied einer Vorstellungsreihe (z. B. ein Glied des Einmaleins, wie 5mal 1 ist 5; oder die erste Strophe aus einem Gesangbuchsliede), so

*) Selbstredend hindert obige Entdeckung nicht, diese Ausdrücke zu gebrauchen, weil sie in unserer Sprache einmal gäng und gäbe sind und die Sache oft kurz bezeichnen. Auch Herbart gestattet sich ihren Gebrauch.

treten sofort auch die andern Glieder der Reihe (5mal 2 ist 10, 5mal 3 ist 15 u. s. w.; die zweite, dritte, vierte u. s. w. Strophe des Liedes) nach einander ins Bewußtsein. — Entgegengesetzte Vorstellungen und Vorstellungsmassen (wie Schwarz und Weiß, ein Ballsaal und ein Leichenbegängnis; Sommer und Winter) verdunkeln einander in der Seele, und wenn solche Gegensätze im Unterrichte rasch aufeinanderfolgen, lassen sie den Geist leer.

Bis jetzt hatten wir es immer mit Vorstellungen zu thun; aber auch über Gefühle und Strebungen spricht die Psychologie sich aus. Gefühle entstehen besonders aus anschaulichen, lebendigen Vorstellungen, und das sympathetische Gefühl (Beteiligung des Gemüts, Mitfreude, Mitleid) bildet sich nur durch längeren Umgang mit Personen oder als Personen gedachten Wesen.

Schon aus diesen wenigen Beispielen und Andeutungen wird der Leser ersehen, wie wichtig für den Erzieher und Lehrer die Kenntnis der psychologischen Gesetze ist; ohne sie fehlt ihm der sichere Grund und Boden unter den Füßen. Ein sehr wichtiger Punkt ist noch, daß der Lehrer sich die Aufmerksamkeit bei seinem Unterrichte zu verschaffen weiß; auch dies lehrt ihm die Psychologie. Nach ihr ist die Aufmerksamkeit das Hinlenken der Seele auf neue Vorstellungen oder die Geneigtheit, zu dem vorhandnen Vorstellungskreise einen Zuwachs zu erlangen. Das Hinlenken der Seele auf das Neue hat aber wenig Wert, wenn der Lernende dazu vom Lehrer oder durch sich selbst erst gezwungen wird (= die absichtliche oder willkürliche Aufmerksamkeit), weil die willkürliche Aufmerksamkeit kein starkes Auffassen und wenig Zusammenhang des Gelernten schafft; weit wertvoller und erfolgreicher ist die Geneigtheit zum Aufnehmen neuer Vorstellungen, wenn dieselben so fesselnd dargestellt oder vorgetragen werden, daß der Hörer — mag er wollen oder nicht — aufmerken muß (= unabsichtliche oder unwillkürliche Aufmerksamkeit). Diese unwillkürliche Aufmerksamkeit ist es nun, welche vom erziehenden Unterrichte zu pflegen, durch die Unterrichtskunst zu wecken ist. Dabei treten in dem Schüler gar viele verwandte Vorstellungen, welche er bereits in der Schatzkammer seiner Seele aufbewahrte, aus freien Stücken wieder empor, d. i. freisteigende Vorstellungen, welche das Aneignen des Neuen

(= das Apperzipieren) erleichtern und verstärken; sie bilden apperzipierende Vorstellungen oder solche, welche die neuen vermitteln.

Wenn der Lehrer das Paradies der ersten Menschen schildert und der Schüler ist aufmerksam, so tritt ihm — als freisteigende Vorstellungen — die schöne Gegend seiner Heimat mit ihren lieblichen Fluren und Bächen, Hügeln und Thälern, Bäumen und Tieren vor die Seele u. s. w.; wird dem Schüler das Meer, welches er noch nie sah, beschrieben, so tritt ihm der große Teich oder See in der Nähe seines Wohnortes mit seinen schäumenden Wellen ins Bewußtsein, und er vergrößert ihn zu einem unendlichen Gewässer — dem Meere.

Soll nun das Aufnehmen des Neuen oder die ursprüngliche Aufmerksamkeit nicht gestört werden, sondern gut von statten gehen, so mußt du beachten, daß diese Aufmerksamkeit durch folgendes erregt und erhöht wird.

Positive Mittel.

1. Durch starke sinnliche Eindrücke (Anschaulichkeit) und

2. durch die Frische der Empfänglichkeit (hiernach ist also alles das, was diese geistige Frische beeinträchtigt, zu meiden, so z. B.: zu starke Reize, zu lange ausgedehntes Unterrichten über einerlei, das Darbieten von vielerlei auf einmal, wie die Betrachtung einer Gemäldegallerie und einer Menagerie; dagegen sind zur Stärkung der geistigen Frische zu empfehlen: Pausen zur Erholung vor Darlegung einer neuen Vorstellungsmasse, Zeitlassen zum Auffassen u. s. w.).

Negative Mittel.

3. Vermeidung schädlicher Gegensätze (entgegengesetzter Vorstellungen) und

4. Beseitigung einer zu starken Bewegung der im Bewußtsein bereits vorhandenen Vorstellungen (fremdartige Gedanken, denen der Schüler nachhängt, Affekte u. s. w. müssen vor Beginn des Unterrichts erst zur Ruhe kommen). „Jeder Lehrer weiß, daß das Gemüt des Kindes, ehe der Unterricht beginnt, in Ruhe gekommen sein und eine Stimmung erlangt haben soll, welche den neu auftretenden Vorstellungen günstig ist. Aus diesem Grunde sind Zwischenzeiten zwischen den Lehrstunden notwendig.“ *)

*) Strümpell, pädagogische Psychologie, 4. Kapitel.

mit Zillers Ideen schon etwas vertraut ist, kann sie nur mit großer Mühe völlig klar erfassen. Die Grundlegung ist mit allzugroßer Breite und peinlichster deutscher Gründlichkeit geschrieben, außerdem mit Citaten und Anmerkungen so überladen, daß zu ihrem völligen Studium viel deutsche Geduld gehört. In Zillers Vorlesungen über allg. Pädagogik werden die wichtigsten Begriffe, wie z. B. die verschiedenen Arten des Interesses und die fünf praktischen Ideen, also gerade die Kernpunkte von Herbarts Pädagogik, nirgends erläutert, sondern vielmehr beim Leser als bekannt vorausgesetzt. Welche falsche Voraussetzung das ist, und wie hierdurch das Werk nur wenigen Eingeweihten zu studieren ersprießlich ist, brauche ich nicht erst weiter zu erörtern. Es ist indes keineswegs mein Wunsch, die pädagogische Wissenschaft derart populariſiert zu sehen, daß sie dadurch verflacht werde und Halbbildung erzeuge. Einfache verständliche Darlegung eines Gedankengebäudes und wissenschaftliche Gründlichkeit lassen sich recht gut vereinigen.

Wollten die Apostel der neuen pädagogischen Lehren echte Menschenfischer werden und dem pädagogischen Reiche neue Mitglieder fahen, so dürften sie, sollte ich meinen, ihre Weisheit auch nicht als etwas vollständig oder absolut Neues, noch nie Dagewesenes darstellen, sondern müßten in echt pädagogischer Weise an den bereits bekannten pädagogischen Gedankenkreis der Nicht-Herbartianer anknüpfen. Mit ein klein wenig Geduld und Bescheidenheit läßt sich in der Welt Großes erringen! — Wir verehren unsern Meister Herbart hoch, welcher uns viel Neues und Gutes lehrte und zwar in knapper philosophischer Form, welcher ferner einen festen Grundsatz, den der Sittlichkeit, streng durchführte, die ganze Pädagogik auf die sicheren Füße der Psychologie stellte, sie in ein logisch durchdachtes System brachte und sie so zum Range einer Wissenschaft erhob; — allein auf der andern Seite wollen wir doch auch nicht außer Acht lassen, daß es noch einzelne dunkle Punkte im Herbartschen Systeme giebt, daß dasselbe noch manches rein Theoretische enthält, welches für die Praxis erst noch nutzbar zu machen ist und erst noch durch die Erfahrung als heilsam und unanfechtbar sich bewähren muß; daß ferner draußen in der sogenannten „pädagogischen Diaspora“ auch noch Männer wohnen, welche guter Leute Kind, so zu sagen doch auch Erzieher sind und mit dem Jäger in

Wallensteins Lager sprechen können: „Wir auch nicht auf der Straße gefunden sind!“

Herbart fußt in seiner Pädagogik, wie bekannt, auf Pestalozzi und Niemeyer, legte bei seinen Vorlesungen eine lange Reihe von Jahren hindurch „Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ zu Grunde und empfahl dieses Werk auch seinen Hörern. So mancher Gedanke des Meisters ist darum auch manch einfachem Schulmeisterlein, auf welches der orthodoxe Herbartianer vielleicht mitleidig herunterſieht, nicht so ganz fremd. Wenn z. B. Herbart sagt: „Verwirkliche vor allem die Idee des Wohlwollens, als die Seele der Sittlichkeit“ — so ist das einem jeden einfachen Lehrer nicht unbekannt; ihm ist dieselbe Sache nur mit den Worten gelehrt worden: „Du sollst christliche Liebe pflegen,“ also deinen Schülern ins Herz schreiben: „Liebe deinen Nächsten, als dich selbst!“ — Wenn Herbart sagt: „Pflege das gleichschwebende vielseitige Interesse!“ so haben Pestalozzi, Niemeyer, Dinter u. a. schon früher gelehrt: „Die Erziehung darf nicht eine Kraft zum Nachteile der übrigen bilden,“ sondern soll „eine harmonische Bildung aller Kräfte bewirken.“ *) — Wenn Herbart lehrt: „Erwecke das spekulative Interesse,“ so ruft Diesterweg den Lehrern zu: „Übet eure Schüler im Selbstdenken!“ — Der analytische Unterricht war schon vor Herbart nicht ganz unbekannt; denn Pestalozzi u. a. lehrten: „Schließet das Unbekannte an das Bekannte an!“ — und Herbart gesteht selbst**), daß die Verstandes-Übungen Niemeyers nichts anderes seien, als der von ihm geforderte analytische Unterricht. — — Viele Pädagogen haben auch schon die sittliche Erziehung als einen Hauptzielpunkt hingestellt, wie u. a. Niemeyer, wenn allerdings auch keiner die Bildung des sittlichen Charakters so scharf ins Auge faßte und mit solcher Kraft und Konsequenz auf ihn lossteuerte, wie Herbart und Ziller.

Wie das große Gebäude der Wahrheit nicht von einem einzigen Philosophen aufgerichtet oder gar von ihm fix und fertig, wie die Pallas in voller Rüstung aus dem Haupte Jovis, geboren

*) Vergleiche Dinter, die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit. Neustadt, 1806. S. 3, 4.

**) Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen. 2. Aufl. S. 91.

ward, ſondern wie vielmehr jeder Denker Bauſteine behauen und zu dem gemeinſamen Bauwerke herbeigetragen hat: — ſo iſt auch das Gebäude der Pädagogik allmählich durch die Kraft Vieler entſtanden; gar zahlreiche fleißige und ehrenwerte Meiſter haben Bauſteine behauen und ſie unverlierbar dem Gebäude der Erziehung eingefügt. Dem Baumeiſter Herbart, welcher in genialer Weiſe und als ſcharfer Denker, anderer Vorarbeiten geiſtvoll benutzend und Neues entdeckend, den Plan des Werks in edlem philoſophiſchen Stile vorzeichnete und größtenteils aufbaute, bleibt dennoch des Ruhms genug.

Wenn ich die wiſſenſchaftliche Pädagogik früher als etwas völlig Neues überſchwänglich anpreiſen hörte, ſo dachte ich im Stillen immer, daß einzelne Gedanken dieſer Pädagogik andere Pädagogen auch ſchon gelehrt haben, nur, um mit Goethe im Fauſt zu reden, „mit ein Bischen andern Worten.“ Ich meine alſo: wie es ein analytiſches Latein giebt, d. h. in unſerer Sprache ein aus dem lateiniſchen Idiom bei uns einheimiſch gewordener Sprachſchatz ſich findet, welcher im Bewußtſein und Munde des Volkes und ſomit auch unſerer Schüler lebt, und wie der Lehrer den lateiniſchen Unterricht an dieſen Sprachſchatz anknüpfen ſoll: — ſo giebt es auch eine analytiſche wiſſenſchaftliche Pädagogik, d. h. in jedem nicht zur Herbartſchen Schule gehörenden Lehrer iſt bereits ein gewiſſer Kreis Herbartſcher Gedanken oder ſind wenigſtens einzelne Anklänge vorhanden, an welche, als an ſich darbietende vorhandene Haken, die Apoſtel des Meiſters Lehren anhängen können und ſollen. Und ferner meine ich: Ehre und Dank Herbart, Ziller, Stoy und den anderen Pflegern der pädagogiſchen Wiſſenſchaft! Doch auch Justitia et Honoratio andern großen Pädagogen, wie Amos Comenius, Peſtalozzi, Niemeyer, Schwarz, Graſer, Herder, Dinter, Jean Paul, Palmer und vielen andern, deren Licht vieler Erzieher Seelen ſchon erleuchtete und erwärmte.

Erſter Teil.

Überſichtliche Darſtellung der wiſſenſchaftlichen Pädagogik.

In vorliegendem erſten Teile gebe ich erſt behufs leichterer Orientierung und zur Überſicht eine kurze einfache Darlegung der wiſſenſchaftlichen Pädagogik; im zweiten Teile werden ſodann deren Fundamentalbegriffe und Fundamentallehren eingehender erörtert und beſonders durch Beiſpiele erläutert.

Erſter Abſchnitt.

Begründung der wiſſenſchaftlichen Pädagogik.

Die erſte Hauptlehre der wiſſenſchaftlichen Pädagogik lautet: „Pädagogik als Wiſſenſchaft hängt ab von der praktiſchen Philoſophie und der Pſychologie. Jene zeigt das Ziel oder den Zweck der Bildung, dieſe den Weg, die Mittel und die Hinderniſſe.“*)

Durch dieſen Lehrſatz wird die Pädagogik auf zwei feſte Säulen, die wiſſenſchaftliche Sittenlehre und die Seelenlehre, gebaut und durch dieſe wiſſenſchaftlichen Stützpunkte ſelbſt zur Wiſſenſchaft erhoben. Als vorſichtiger und fleißiger Baumeiſter hat Herbart dieſe beiden Säulen auch ſelbſt aufgerichtet, beſonders durch die beiden Schriften: „Praktiſche Philoſophie**), Göttingen 1808“

*) Herbart, Umriß pädagogiſcher Vorleſungen. 2. Ausgabe, 1841. S. 1.

**) Dargeſtellt und fortgebildet durch Allihn, Hartenſtein, Nahlowsky, Ziller u. a.

ward, sondern wie vielmehr jeder Denker Bausteine behauen und zu dem gemeinsamen Bauwerke herbeigetragen hat: — so ist auch das Gebäude der Pädagogik allmählich durch die Kraft Vieler entstanden; gar zahlreiche fleißige und ehrenwerte Meister haben Bausteine behauen und sie unverlierbar dem Gebäude der Erziehung eingefügt. Dem Baumeister Herbart, welcher in genialer Weise und als scharfer Denker, anderer Vorarbeiten geistvoll benutzend und Neues entdeckend, den Plan des Werks in edlem philosophischen Stile vorzeichnete und größtenteils aufbaute, bleibt dennoch des Ruhms genug.

Wenn ich die wissenschaftliche Pädagogik früher als etwas völlig Neues überschwänglich anpreisen hörte, so dachte ich im Stillen immer, daß einzelne Gedanken dieser Pädagogik andere Pädagogen auch schon gelehrt haben, nur, um mit Goethe im Faust zu reden, „mit ein Bischen andern Worten." Ich meine also: wie es ein analytisches Latein giebt, d. h. in unserer Sprache ein aus dem lateinischen Idiom bei uns einheimisch gewordener Sprachschatz sich findet, welcher im Bewußtsein und Munde des Volkes und somit auch unserer Schüler lebt, und wie der Lehrer den lateinischen Unterricht an diesen Sprachschatz anknüpfen soll: — so giebt es auch eine analytische wissenschaftliche Pädagogik, d. h. in jedem nicht zur Herbartschen Schule gehörenden Lehrer ist bereits ein gewisser Kreis Herbartscher Gedanken oder sind wenigstens einzelne Anklänge vorhanden, an welche, als an sich darbietende vorhandene Haken, die Apostel des Meisters Lehren anhängen können und sollen. Und ferner meine ich: Ehre und Dank Herbart, Ziller, Stoy und den anderen Pflegern der pädagogischen Wissenschaft! Doch auch Justitia et Honoratio andern großen Pädagogen, wie Amos Comenius, Pestalozzi, Niemeyer, Schwarz, Graser, Herder, Dinter, Jean Paul, Palmer und vielen andern, deren Licht vieler Erzieher Seelen schon erleuchtete und erwärmte.

Erſter Teil.

Überſichtliche Darſtellung der wiſſenſchaftlichen Pädagogik.

In vorliegendem erſten Teile gebe ich erſt behufs leichterer Orientierung und zur Überſicht eine kurze einfache Darlegung der wiſſenſchaftlichen Pädagogik; im zweiten Teile werden ſodann deren Fundamentalbegriffe und Fundamentallehren eingehender erörtert und beſonders durch Beiſpiele erläutert.

Erſter Abſchnitt.

Begründung der wiſſenſchaftlichen Pädagogik.

Die erſte Hauptlehre der wiſſenſchaftlichen Pädagogik lautet: „Pädagogik als Wiſſenſchaft hängt ab von der praktiſchen Philoſophie und der Pſychologie. Jene zeigt das Ziel oder den Zweck der Bildung, dieſe den Weg, die Mittel und die Hinderniſſe.“*)

Durch dieſen Lehrſatz wird die Pädagogik auf zwei feſte Säulen, die wiſſenſchaftliche Sittenlehre und die Seelenlehre, gebaut und durch dieſe wiſſenſchaftlichen Stützpunkte ſelbſt zur Wiſſenſchaft erhoben. Als vorſichtiger und fleißiger Baumeiſter hat Herbart dieſe beiden Säulen auch ſelbſt aufgerichtet, beſonders durch die beiden Schriften: „Praktiſche Philoſophie**), Göttingen 1808“

*) Herbart, Umriß pädagogiſcher Vorleſungen. 2. Ausgabe, 1841. S. 1.

**) Dargeſtellt und fortgebildet durch Allihn, Hartenſtein, Nahlowsky, Ziller u. a.

Unbescheidenheit geziehen werden zu können, ein offnes wohlmeinendes Wörtlein über die Verbreitung der wissenschaftlichen Pädagogik erlauben.

Vorerst sollten die gelehrten Herren Darsteller des Herbartschen Systems, d. h. die Verfasser zusammenhängender systematischer Werke, den hohen Olymp allgemeiner Abstraktionen mitunter etwas verlassen, die unverständliche, nicht einmal durchgehends korrekte Schulsprache hie und da mit einer etwas verständlicheren Ausdrucksweise vertauschen, namentlich wenn es sich darum handelt, der Sache Freunde zu gewinnen. Doch hege ich keineswegs die Ansicht, daß die herkömmliche Terminologie kurzer Hand ganz abgeschafft werden müsse — mit nichten! —; nur verbessert sollte sie werden, so vor allen Dingen in Bezug auf solche Ausdrücke, welche unrichtig gewählt sind und darum den neuen Jünger leicht irre führen können, wie dies beispielsweise mit dem Schulausdrucke „Methode“ zur Bezeichnung der letzten Formalstufe (vergleiche unten Teil IV. dieser Schrift) der Fall ist. Die pädagogischen Begriffe und Lehren sollten weiter in wahrhaft methodischer Weise durch Beispiele aus der Geschichte und der Erfahrung, aus der Schulpraxis und der Familienerziehung veranschaulicht werden; genug, die Autoren der wissenschaftlichen Pädagogik sollten, wie Paulus mit seinen Hörern, „menschlich reden um der menschlichen Schwachheit willen.“ Zu den leichter verständlichen Schriften gehört noch „Kerns Grundriß der Pädagogik,“ und diesem Umstande verdankt das Werk auch seine große Verbreitung; aber auch Kern bewegt sich meist noch in abstrakten Gedanken und verdeutlicht sie nicht genug durch Beispiele. Eine abstrakte Fassung und trockne Darstellungsweise schreckt viele angehende, im strengen philosophischen Denken noch weniger geschulte Jünger wieder ab; sie denken sich manches verkehrt und werden in ihren Erwartungen getäuscht. Was sich manche Leser, welche keine Leipziger oder Jenaer pädagogische Luft geatmet haben, bei der Lektüre von Werken Herbartscher Richtung unter den fünf praktischen Ideen, unter gleichschwebendem vielseitigen Interesse, unter den vier formalen Stufen des Unterrichts, unter der Koncentration des Unterrichts, unter dem subjektiven und objektiven Charakter und ähnlichen Schulausdrücken denken, das könnte ich durch ergötzliche

Beispiele illustrieren. So wird unter anderm noch als ein wichtiger Punkt die Bildung von Vorstellungsreihen im Unterrichte von den Meistern den Schülern wohl immer warm empfohlen; aber wo ist denn das Werk, welches diese abstrakte Forderung durch Vorführung bestimmter Fälle erläuterte? Man verweist wohl die Beispiele-Suchenden auf die Jahrbücher für wissenschaftliche Pädagogik; allein diese Quelle ist nur den Eingeweihten bekannt und zugänglich und ohne Anleitung oder Kommentar auch nicht so ohne weiteres ganz verständlich.

Ich habe oben bereits hervorgehoben, daß viele Schwierigkeiten, welche sich dem Studium der wissenschaftlichen Pädagogik in den Weg stellen, in der pädagogischen Wissenschaft selbst, namentlich in ihrem tiefen Inhalte beruhen; allein manche Schwierigkeiten liegen sicher auch in der Darstellungsweise der Autoren. Nicht jeder Redner oder Schriftsteller hat die Gabe, ein schwieriges Gedankenprodukt so einfach, klar und durchsichtig vorzulegen, daß es Hörer oder Leser leicht fassen können. Ich gebe ein Beispiel aus einer andern Wissenschaft, der Philosophie. Die Hand aufs Herz, wie viele Zuhörer können denn dem Herrn Professor, wenn er bei der Einführung in das Reich der Königin der Wissenschaften von der Psychologie und Logik aus auf die hohen Gipfel der Metaphysik hinaufsteigt, noch folgen? Von einem der Herren Philosophen*) ist mir jedoch aus Erfahrung bekannt, daß ihn die Mehrzahl seiner Jünger verstand, weil er die Gabe besaß, auch die schwierigsten philosophischen Probleme einfach und deutlich darzustellen und z. B. die schwierigen, großen bepackten Lastwagen gleichenden Perioden Kants so prächtig zu zerlegen wußte, daß man jedes Päckchen einzeln zu betrachten und seinen Inhalt in sich aufzunehmen vermochte. Daß z. B. Ziller diese Gabe weniger besaß, gestehen selbst begeisterte Anhänger, wie z. B. Dr. Lange in Zillers Biographie (vergl. allgem. deutsche Lehrerzeitung, Jahrgang 1882) zu. Wie schwierig ist es doch, Zillers „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht“ (Leipzig, Louis Pernitzsch, 1865) und seine „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik“ [Leipzig, Matthes (Schilde) 1876] durchzuarbeiten. Sie setzen zu viele Kenntnisse voraus, und wer nicht

*) Kuno Fischer.

Unbescheidenheit geziehen werden zu können, ein offnes wohlm
des Wörtlein über die Verbreitung der wissenschaftlichen Pä
erlauben.

Vorerst sollten die gelehrten Herren Darsteller des H
schen Systems, d. h. die Verfasser zusammenhängender syste
Werke, den hohen Olymp allgemeiner Abstraktionen mitunte
verlassen, die unverständliche, nicht einmal durchgehends
Schulsprache hie und da mit einer etwas verständliche
drucksweise vertauschen, namentlich wenn es sich darum
der Sache Freunde zu gewinnen. Doch hege ich keines
Ansicht, daß die herkömmliche Terminologie kurzer Hand
geschafft werden müsse — mit nichten! —; nur verbess
sie werden, so vor allen Dingen in Bezug auf solche
welche unrichtig gewählt sind und darum den neuen Jü
irre führen können, wie dies beispielsweise mit dem Sch.
„Methode“ zur Bezeichnung der letzten Formalstufe
unten Teil IV. dieser Schrift) der Fall ist. Die p
Begriffe und Lehren sollten weiter in wahrhaft method
durch Beispiele aus der Geschichte und der Erfahrun
Schulpraxis und der Familienerziehung veranschaulic
genug, die Autoren der wissenschaftlichen Pädagogik
Paulus mit seinen Hörern, „menschlich reden um der
Schwachheit willen.“ Zu den leichter verständlichen Sch
noch „Kerns Grundriß der Pädagogik,“ und
stande verdankt das Werk auch seine große Verbreitung,
Kern bewegt sich meist noch in abstrakten Gedanken und
sie nicht genug durch Beispiele. Eine abstrakte Fassung
Darstellungsweise schreckt viele angehende, im strengen ph
Denken noch weniger geschulte Jünger wieder ab; sie
manches verkehrt und werden in ihren Erwartungen getä
sich manche Leser, welche keine Leipziger oder Jenaer
Luft geatmet haben, bei der Lektüre von Werken Herbart
tung unter den fünf praktischen Ideen, unter glei
dem vielseitigen Interesse, unter den vi
Stufen des Unterrichts, unter der Koncentration
unter dem subjektiven und objektiven Ch
ähnlichen Schulausdrücken denken, das könnte ich d

Wallensteins Lager sprechen können: „Wir auch nicht auf der Straße gefunden sind!“

Herbart fußt in seiner Pädagogik, wie bekannt, auf Pestalozzi und Niemeyer, legte bei seinen Vorlesungen eine lange Reihe von Jahren hindurch „Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ zu Grunde und empfahl dieses Werk auch seinen Hörern. So mancher Gedanke des Meisters ist darum auch manch einfachem Schulmeisterlein, auf welches der orthodoxe Herbartianer vielleicht mitleidig herunterſieht, nicht so ganz fremd. Wenn z. B. Herbart sagt: „Verwirkliche vor allem die Idee des Wohlwollens, als die Seele der Sittlichkeit“ — so ist das einem jeden einfachen Lehrer nicht unbekannt; ihm ist dieselbe Sache nur mit den Worten gelehrt worden: „Du sollst christliche Liebe pflegen,“ also deinen Schülern ins Herz schreiben: „Liebe deinen Nächsten, als dich selbst!“ — Wenn Herbart sagt: „Pflege das gleichschwebende vielseitige Interesse!“ so haben Pestalozzi, Niemeyer, Dinter u. a. schon früher gelehrt: „Die Erziehung darf nicht eine Kraft zum Nachteile der übrigen bilden,“ sondern soll „eine harmonische Bildung aller Kräfte bewirken.“ *) — Wenn Herbart lehrt: „Erwecke das spekulative Interesse,“ so ruft Diesterweg den Lehrern zu: „Übet eure Schüler im Selbstdenken!“ — Der analytische Unterricht war schon vor Herbart nicht ganz unbekannt; denn Pestalozzi u. a. lehrten: „Schließet das Unbekannte an das Bekannte an!“ — und Herbart gesteht selbst**), daß die Verstandes-Übungen Niemeyers nichts anderes seien, als der von ihm geforderte analytische Unterricht. — — Viele Pädagogen haben auch schon die sittliche Erziehung als einen Hauptzielpunkt hingestellt, wie u. a. Niemeyer, wenn allerdings auch keiner die Bildung des sittlichen Charakters so scharf ins Auge faßte und mit solcher Kraft und Konsequenz auf ihn lossteuerte, wie Herbart und Ziller.

Wie das große Gebäude der Wahrheit nicht von einem einzigen Philosophen aufgerichtet oder gar von ihm fix und fertig, wie die Pallas in voller Rüstung aus dem Haupte Jovis, geboren

*) Vergleiche Dinter, die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit. Neustadt, 1806. S. 3, 4.

**) Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen. 2. Aufl. S. 91.

mit Zillers Ideen schon etwas vertraut ist, kann sie nur mit großer Mühe völlig klar erfassen. Die Grundlegung ist mit allzugroßer Breite und peinlichster deutscher Gründlichkeit geschrieben, außerdem mit Citaten und Anmerkungen so überladen, daß zu ihrem völligen Studium viel deutsche Geduld gehört. In Zillers Vorlesungen über allg. Pädagogik werden die wichtigsten Begriffe, wie z. B. die verschiedenen Arten des Interesses und die fünf praktischen Ideen, also gerade die Kernpunkte von Herbarts Pädagogik, nirgends erläutert, sondern vielmehr beim Leser als bekannt vorausgesetzt. Welche falsche Voraussetzung das ist, und wie hierdurch das Werk nur wenigen Eingeweihten zu studieren ersprießlich ist, brauche ich nicht erst weiter zu erörtern. Es ist indes keineswegs mein Wunsch, die pädagogische Wissenschaft derart populariſiert zu sehen, daß sie dadurch verflacht werde und Halbbildung erzeuge. Einfache verständliche Darlegung eines Gedankengebäudes und wissenschaftliche Gründlichkeit lassen sich recht gut vereinigen.

Wollten die Apostel der neuen pädagogischen Lehren echte Menschenfischer werden und dem pädagogischen Reiche neue Mitglieder fahen, so dürften sie, sollte ich meinen, ihre Weisheit auch nicht als etwas vollständig oder absolut Neues, noch nie Dagewesenes darstellen, sondern müßten in echt pädagogischer Weise an den bereits bekannten pädagogischen Gedankenkreis der Nicht-Herbartianer anknüpfen. Mit ein klein wenig Geduld und Bescheidenheit läßt sich in der Welt Großes erringen! — Wir verehren unsern Meister Herbart hoch, welcher uns viel Neues und Gutes lehrte und zwar in knapper philosophischer Form, welcher ferner einen festen Grundsatz, den der Sittlichkeit, streng durchführte, die ganze Pädagogik auf die sicheren Füße der Psychologie stellte, sie in ein logisch durchdachtes System brachte und sie so zum Range einer Wissenschaft erhob; — allein auf der andern Seite wollen wir doch auch nicht außer Acht lassen, daß es noch einzelne dunkle Punkte im Herbartschen Systeme giebt, daß dasselbe noch manches rein Theoretische enthält, welches für die Praxis erst noch nutzbar zu machen ist und erst noch durch die Erfahrung als heilsam und unanfechtbar sich bewähren muß; daß ferner draußen in der sogenannten „pädagogischen Diaspora“ auch noch Männer wohnen, welche guter Leute Kind, so zu sagen doch auch Erzieher sind und mit dem Jäger in

Wallensteins Lager sprechen können: „Wir auch nicht auf der Straße gefunden sind!“

Herbart fußt in seiner Pädagogik, wie bekannt, auf Pestalozzi und Niemeyer, legte bei seinen Vorlesungen eine lange Reihe von Jahren hindurch „Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ zu Grunde und empfahl dieses Werk auch seinen Hörern. So mancher Gedanke des Meisters ist darum auch manch einfachem Schulmeisterlein, auf welches der orthodoxe Herbartianer vielleicht mitleidig herunterſieht, nicht so ganz fremd. Wenn z. B. Herbart sagt: „Verwirkliche vor allem die Idee des Wohlwollens, als die Seele der Sittlichkeit“ — so ist das einem jeden einfachen Lehrer nicht unbekannt; ihm ist dieselbe Sache nur mit den Worten gelehrt worden: „Du sollst christliche Liebe pflegen,“ also deinen Schülern ins Herz schreiben: „Liebe deinen Nächsten, als dich selbst!“ — Wenn Herbart sagt: „Pflege das gleichschwebende vielseitige Interesse!“ so haben Pestalozzi, Niemeyer, Dinter u. a. schon früher gelehrt: „Die Erziehung darf nicht eine Kraft zum Nachteile der übrigen bilden,“ sondern soll „eine harmonische Bildung aller Kräfte bewirken.“ *) — Wenn Herbart lehrt: „Erwecke das spekulative Interesse,“ so ruft Diesterweg den Lehrern zu: „Übet eure Schüler im Selbstdenken!“ — Der analytische Unterricht war schon vor Herbart nicht ganz unbekannt; denn Pestalozzi u. a. lehrten: „Schließet das Unbekannte an das Bekannte an!“ — und Herbart gesteht selbst**), daß die Verstandes-Übungen Niemeyers nichts anderes seien, als der von ihm geforderte analytische Unterricht. — — Viele Pädagogen haben auch schon die sittliche Erziehung als einen Hauptzielpunkt hingestellt, wie u. a. Niemeyer, wenn allerdings auch keiner die Bildung des sittlichen Charakters so scharf ins Auge faßte und mit solcher Kraft und Konsequenz auf ihn lossteuerte, wie Herbart und Ziller.

Wie das große Gebäude der Wahrheit nicht von einem einzigen Philosophen aufgerichtet oder gar von ihm fix und fertig, wie die Pallas in voller Rüstung aus dem Haupte Jovis, geboren

*) Vergleiche Dinter, die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit. Neustadt, 1806. S. 3, 4,

**) Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen. 2. Aufl. S. 91.

(Herbarts Werke, Band VIII.) und „Lehrbuch der Psychologie“*) (Werke V.)

Herbart gründet seine Sittenlehre auf folgende fünf Ideen: die der Vollkommenheit, der inneren Freiheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit (Vergeltung). Was sollen diese Ausdrücke bedeuten? Die Idee der Vollkommenheit verlangt ein kräftiges, reiches und umfassendes Wollen. — Die innere Freiheit ist die Übereinstimmung unsers Willens mit unserer Einsicht oder das Handeln nach eigener besserer Überzeugung. Wer gegen dieselbe oder nach den Ideen und Geboten anderer handelt, ist nicht wahrhaft sittlich (und innerlich frei). — Das Wohlwollen ist die selbstlose Hingabe an das Wohl der Menschen, die Herzensgüte oder die reine Liebe. — Die Idee des Rechts fordert, den Streit, als etwas allgemein Mißfälliges, zu vermeiden, den Frieden zu lieben und Einrichtungen zu treffen, so daß jedem sein Recht zu teil werde. — Die Idee der Billigkeit oder der Vergeltung ist das Gefallen an der Wiedervergeltung einer absichtlichen Wohl- oder Wehethat.

Diese praktischen (d. h. sich auf das Handeln beziehenden) Ideen umfassen alle sittlichen Verhältnisse und Lagen des einzelnen Menschen, wie der ganzen menschlichen Gesellschaft; sie bilden, als die ursprünglichen Musterbegriffe, zusammengenommen das Ideal der Tugend, das höchste Ziel, den absoluten (= unbedingten) Lebenszweck für alle Menschen ohne Unterschied.

Die Übereinstimmung des gesamten Wollens mit der durch die Gesamtheit der sittlichen Ideen bestimmten Einsicht heißt nun Tugend; — — „sie ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks.“**) Es ist nicht eine Tugend gemeint, z. B. die Wahrheitsliebe, die Herzensgüte, die Friedfertigkeit u. s. w., sondern die ganze Fülle der sittlichen Gesinnung und Handlungsweise. Hiernach ist die Aufgabe der Erziehung, aus dem Zöglinge einen sittlich guten Menschen heranzubilden, oder, weil die Sittlichkeit die höchste Eigenschaft einer Person ist, ihn zu dem Ideal der Persönlichkeit zu führen. „Der Erziehungszweck besteht darin,

*) Herbarts Psychologie wurde gelehrt und fortgebildet von Drobisch, Waitz, Volkmann, Drbal, Lindner, Strümpell u. a.

**) Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen. S. 6.

dem werdenden Menſchen eine ſittliche Geſtaltung ſeines inneren Lebens zu ſichern.“*)

Die Krone der Bildung iſt nach Herbart**) „die Charakterſtärke der Sittlichkeit,“ alſo ein ſittlicher Charakter, d. h. ein konſequenter, im Dienſte ſittlicher Ideen ſtehender ſtarker Wille, oder, da in einem ſolchen eine Perſönlichkeit ſich offenbart, das beſtimmte Gepräge einer ſittlichen Perſönlichkeit, deren Wollen Kraft und Konſequenz beſitzt.

Iſt ein ſolcher Charakter auch das Haupt- und Endziel der Erziehung, ſo ſollen nach der wiſſenſchaftlichen Pädagogik doch auch die andern erhabenen Seiten menſchlicher Ausbildung: Intelligenz, Gemüt und Religioſität, zu ihrer Entwickelung gelangen, alſo der ganze Menſch gebildet werden, wie dies namentlich aus der weiter unten näher erörterten Lehre vom gleichſchwebenden vielſeitigen Intereſſe hervorgeht.

Was insbeſondere die religiöſe Seite der Erziehung betrifft, ſo war allerdings die Religion für den Philoſophen Herbart kein eigentlicher Gegenſtand der Erkenntnis, wohl aber war ſie dem Pädagogen Herbart ein wichtiges Mittel für die Erziehung; die moraliſche Bildung ſoll in der Erziehung mit der religiöſen verbunden und das religiöſe Intereſſe oder die innige Verbindung des Menſchen mit Gott, die Frömmigkeit ſoll ſorgfältig gepflegt werden. Nach Ziller***) muß mit der ſittlichen Seite der Erziehung die religiöſe verbunden werden, weil das Sittliche, wiewohl es in ſeinen Grundbegriffen an ſich giltig iſt, nur unter Mitwirkung des höchſten Weſens möglich und wirklich werden kann, weil nur die religiöſen Gedanken: das Gute ſchreitet im großen und ganzen zuverläſſig fort, die Ausführung des Vernünftigen gelingt zuletzt doch, Gott iſt eine ſichere Stütze für das Gute u. ſ. w. — einem ſittlichen Charakter die Kraft geben, und weil überdies das Hinzutreten einer höchſten Autorität zu den ſittlichen Geboten deren Eindruck auf den Zögling verſtärkt.

*) Theodor Waitz in ſeiner allgemeinen Pädagogik. S. 141.

**) Allgemeine Pädagogik. Göttingen. S. 83—297.

***) Vorleſungen über allgemeine Pädagogik. Leipzig, Matthes (Schilde) 1876. S. 26—27.

Soviel hier zur allgemeinen Orientierung vorläufig über die Moral, als die erste Grundsäule der pädagogischen Wissenschaft, und das ihr entlehnte Ziel der Erziehung.

Betrachten wir jetzt die zweite Grundlage, die Psychologie, und die von ihr gezeigten mannigfaltigen Mittel und Wege, welche der Erziehung zur Erreichung ihres Ziels zu Gebote stehen.

Wenn die äußere und innere Einrichtung der Schulen, wenn die Lehr- und Lektionspläne, die Lehrgänge und Methoden, die Erziehungsmaßregeln nicht den Lehren der Psychologie entsprechen, so arbeiten Lehrer und Erzieher im Dunkeln, schweben Unterricht und Erziehung in der Luft und lassen nicht auf sicheren Erfolg rechnen.

Wie ein Arzt, welcher den menschlichen Körper in den Erscheinungen, Gesetzen und Ursachen seines Lebens nicht kennt, kein Vertrauen erweckender, kein wissenschaftlicher Mediciner ist, so auch ein Lehrer ohne psychologische Kenntnisse kein Zutrauen verdienender, kein wissenschaftlicher Erzieher; denn die Psychologie lehrt uns das zu bildende Objekt, die menschliche Seele, die geistige Natur und die Gesetze, nach welchen der innere Mensch sich zur Kultur entwickelt, genau kennen. Nur verfalle man nicht in den Irrtum, wie Rousseau, welcher meinte, daß uns die Natur auch die Ziele zeige, auf welche wir zusteuern sollen — mit nichten! Sie giebt uns nur Winke über die Mittel, welche wir anwenden sollen*) und zwar vornehmlich — durch die Psychologie.

Die wissenschaftliche Pädagogik stützt sich indes nicht auf die ältere, von Wolf, Kant u. a. gelehrte Psychologie, welche die einheitliche Psyche, das innere Leben und Weben in eine Anzahl selbständiger Vermögen und Kräfte zerspaltet, sondern auf die neuere, wie sie von Herbart, Drobisch, Waitz, Volkmann, Lindner, Drbal, Strümpell u. a. exakt dargestellt worden ist; sie verwirft jene ältere Lehre, weil sie auf Vorurteilen beruht, die Prozesse des Lebens und Werdens des Geistes nicht erklärt und darum für den Pädagogen gänzlich unfruchtbar ist. Nach den Untersuchungen der

*) Vergl. Rousseau, Emil. — Der Kern dieses Werkes ist der Satz: „O nature, o ma mère!“ Natur, du bist meine Mutter! — Es sollen die Kinder lediglich ihren natürlichen Anlagen, Bedürfnissen und Neigungen gemäß erzogen werden. — Aber diese Mutter Natur schweigt, wenn wir sie nach den Zielen der Erziehung fragen.

neueren (exakten) Psychologie sind in der Seele selbständige Vermögen und Kräfte gar nicht vorhanden, sondern nur Geflechte von Vorstellungen, Gefühlen und Begehrungen, sowie Thätigkeiten und Prozesse unter diesen Seelengebilden; die vermeintlichen Kräfte, wie der Verstand, die Phantasie, das Gedächtnis u. s. w.*) erweisen sich nur als leere Allgemeinbegriffe gleicher oder ähnlicher Funktionen der Seele.

Die Elemente (das Primäre) in der Seele sind die Vorstellungen; aus diesen entwickeln sich unter gewissen Bedingungen Gefühle und Begehrungen (das Sekundäre). Alle diese Bildungen gehen nun, ebenso wie die chemischen Verbindungen, die Krystallisation der Körper, die Wirkungen der Naturkräfte und das Wachstum der Pflanzen und Tiere, nach bestimmten Gesetzen vor sich, welche der Erzieher beachten muß. So ist das Lernen der Schüler ein gesetzlich verlaufender psychologischer Prozeß, nämlich ein Perzeptions- und ein Apperzeptionsprozeß. Perzeption ist die Aufnahme neuer Vorstellungen, Apperzeption dagegen die Aneignung neuer Vorstellungen durch bereits bekannte, oder sie ist die Verschmelzung zweier Vorstellungsmassen nach vorausgegangener Umformung der einen durch die andere. Nehme ich z. B. zum ersten Male ein Kriegsschiff wahr, fasse ich die einzelnen Merkmale auf: Mastbäume, Rumpf, Steuer, Kanonen, Segelwerk u. s. w. u. s. w., das Schwimmen desselben auf dem Wasser u. s. f.: — so perzipiere ich. Rufe ich mir zur Aneignung dieser neuen Vorstellung aber ältere verwandte Vorstellungen, wie die eines Kahns oder eines kleineren Fährschiffs, ins Bewußtsein, modifiziere ich diese durch Hinzufügung von Masten, Segeln, Kanonen ꝛc. ꝛc., und verbinde ich alle diese Vorstellungen zur Vorstellung Kriegsschiff; so apperzipiere ich diese Vorstellung. —

Aber auch die Verbindung der Vorstellungen zu Gruppen, Reihen und Massen, ferner ihre Reproduktion erfolgen nach bestimmten Gesetzen. Reproduziert man z. B. das erste Glied einer Vorstellungsreihe (z. B. ein Glied des Einmaleins, wie 5mal 1 ist 5; oder die erste Strophe aus einem Gesangbuchsliede), so

*) Selbstredend hindert obige Entdeckung nicht, diese Ausdrücke zu gebrauchen, weil sie in unserer Sprache einmal gäng und gäbe sind und die Sache oft kurz bezeichnen. Auch Herbart gestattet sich ihren Gebrauch.

treten sofort auch die andern Glieder der Reihe (5mal 2 ist 10, 5mal 3 ist 15 u. s. w.; die zweite, dritte, vierte u. s. w. Strophe des Liedes) nach einander ins Bewußtsein. — Entgegengesetzte Vorstellungen und Vorstellungsmassen (wie Schwarz und Weiß, ein Ballsaal und ein Leichenbegängnis; Sommer und Winter) verdunkeln einander in der Seele, und wenn solche Gegensätze im Unterrichte rasch aufeinanderfolgen, lassen sie den Geist leer.

Bis jetzt hatten wir es immer mit Vorstellungen zu thun; aber auch über Gefühle und Strebungen spricht die Psychologie sich aus. Gefühle entstehen besonders aus anschaulichen, lebendigen Vorstellungen, und das sympathetische Gefühl (Beteiligung des Gemüts, Mitfreude, Mitleid) bildet sich nur durch längeren Umgang mit Personen oder als Personen gedachten Wesen.

Schon aus diesen wenigen Beispielen und Andeutungen wird der Leser ersehen, wie wichtig für den Erzieher und Lehrer die Kenntnis der psychologischen Gesetze ist; ohne sie fehlt ihm der sichere Grund und Boden unter den Füßen. Ein sehr wichtiger Punkt ist noch, daß der Lehrer sich die Aufmerksamkeit bei seinem Unterrichte zu verschaffen weiß; auch dies lehrt ihm die Psychologie. Nach ihr ist die Aufmerksamkeit das Hinlenken der Seele auf neue Vorstellungen oder die Geneigtheit, zu dem vorhandnen Vorstellungskreise einen Zuwachs zu erlangen. Das Hinlenken der Seele auf das Neue hat aber wenig Wert, wenn der Lernende dazu vom Lehrer oder durch sich selbst erst gezwungen wird (= die absichtliche oder willkürliche Aufmerksamkeit), weil die willkürliche Aufmerksamkeit kein starkes Auffassen und wenig Zusammenhang des Gelernten schafft; weit wertvoller und erfolgreicher ist die Geneigtheit zum Aufnehmen neuer Vorstellungen, wenn dieselben so fesselnd dargestellt oder vorgetragen werden, daß der Hörer — mag er wollen oder nicht — aufmerken muß (= unabsichtliche oder unwillkürliche Aufmerksamkeit). Diese unwillkürliche Aufmerksamkeit ist es nun, welche vom erziehenden Unterrichte zu pflegen, durch die Unterrichtskunst zu wecken ist. Dabei treten in dem Schüler gar viele verwandte Vorstellungen, welche er bereits in der Schatzkammer seiner Seele aufbewahrte, aus freien Stücken wieder empor, d. i. freisteigende Vorstellungen, welche das Aneignen des Neuen

(= das Apperzipieren) erleichtern und verstärken; sie bilden apperzipierende Vorstellungen oder solche, welche die neuen vermitteln.

Wenn der Lehrer das Paradies der ersten Menschen schildert und der Schüler ist aufmerksam, so tritt ihm — als freisteigende Vorstellungen — die schöne Gegend seiner Heimat mit ihren lieblichen Fluren und Bächen, Hügeln und Thälern, Bäumen und Tieren vor die Seele u. s. w.; wird dem Schüler das Meer, welches er noch nie sah, beschrieben, so tritt ihm der große Teich oder See in der Nähe seines Wohnortes mit seinen schäumenden Wellen ins Bewußtsein, und er vergrößert ihn zu einem unendlichen Gewässer — dem Meere.

Soll nun das Aufnehmen des Neuen oder die ursprüngliche Aufmerksamkeit nicht gestört werden, sondern gut von statten gehen, so mußt du beachten, daß diese Aufmerksamkeit durch folgendes erregt und erhöht wird.

Positive Mittel.

1. Durch starke sinnliche Eindrücke (Anschaulichkeit) und

2. durch die Frische der Empfänglichkeit (hiernach ist also alles das, was diese geistige Frische beeinträchtigt, zu meiden, so z. B.: zu starke Reize, zu lange ausgedehntes Unterrichten über einerlei, das Darbieten von vielerlei auf einmal, wie die Betrachtung einer Gemäldegallerie und einer Menagerie; dagegen sind zur Stärkung der geistigen Frische zu empfehlen: Pausen zur Erholung vor Darlegung einer neuen Vorstellungsmasse, Zeitlassen zum Auffassen u. s. w.).

Negative Mittel.

3. Vermeidung schädlicher Gegensätze (entgegengesetzter Vorstellungen) und

4. Beseitigung einer zu starken Bewegung der im Bewußtsein bereits vorhandenen Vorstellungen (fremdartige Gedanken, denen der Schüler nachhängt, Affekte u. s. w. müssen vor Beginn des Unterrichts erst zur Ruhe kommen). „Jeder Lehrer weiß, daß das Gemüt des Kindes, ehe der Unterricht beginnt, in Ruhe gekommen sein und eine Stimmung erlangt haben soll, welche den neu auftretenden Vorstellungen günstig ist. Aus diesem Grunde sind Zwischenzeiten zwischen den Lehrstunden notwendig.“ *)

*) Strümpell, pädagogische Psychologie, 4. Kapitel.

Da durch alle diese Maßregeln die Klarheit der Vorstellungen erhöht wird, so ist im allgemeinen Erhöhung des Klarheitsgrades einer Vorstellung die Vorbedingung der Aufmerksamkeit.

Ebenso kann die Aufmerksamkeit, welche sich auf die Aneignung der Vorstellung erstreckt (die apperzipierende), durch verschiedene Hilfsmittel erhöht werden; doch müssen wir dies hier auf sich beruhen lassen.

Zweiter Abschnitt.

Inhalt der allgemeinen Pädagogik.

Das System der wissenschaftlichen Pädagogik besteht aus drei Teilen: der **Regierung**, dem **Unterrichte** und der **Zucht**. Diese Trias umfaßt die drei Hauptbegriffe der Erziehungslehre, welche aus den drei Hauptfunktionen des Erziehers hervorgewachsen sind: 1. dem Regieren, 2. dem Unterrichten und 3. dem Führen zur Sittlichkeit. Erziehender Unterricht ist aber der Kern und Stern der Pädagogik, der wichtigste und erfolgreichste aller Erziehungsfaktoren, weil er über den Gedankenkreis, aus welchem durch das Mittelglied des Interesses das sittliche Wollen hervorsproßt, die höchste Macht ausübt. „Geistige Ausbildung ist der Mittelpunkt der Erziehung." „Der Hauptsitz der Charakterbildung ist die Bildung des Gedankenkreises."*) Die Heranbildung eines sittlichen Charakters im Zögling ist, wie bereits dargelegt, die höchste Aufgabe des Erziehers. Auf den Willen des Zöglings kann man aber in zweifacher Weise bestimmend einwirken, nämlich 1. direkt oder unmittelbar, wie z. B. durch Anerkennung und Lohn, Zurechtweisung und Tadel, Strafe, Vorbild, Ermahnung und Warnung, 2. indirekt oder mittelbar, indem man den Gedankenkreis so bearbeitet und gestaltet, daß ein bestimmter (sittlicher) Wille aus ihm hervorgeht.

*) Herbart, allgemeine Pädagogik, S. 353 u. a. a. O.

Die unmittelbare Einwirkung auf den Willen heißt Zucht, die mittelbare dagegen erziehender Unterricht (bei ihm ist das Mittel der Gedankenkreis). Unterricht und Zucht sind die beiden Seiten der eigentlichen Erziehung oder der Bildung des innern Menschen. Sollen aber beide Funktionen erfolgreich von statten gehen, so müssen schon vor Beginn der Erziehung und noch während derselben die rohen Begehrungen des Zöglings in Schranken gehalten, der wilde Ungestüm einer feinen Ordnung unterworfen und so die stille Erziehungsarbeit und die ihr angewiesenen Lebensverhältnisse (in Haus und Schule) vor Störungen geschirmt werden; der Zögling eignet sich so die Vorstufe der Sittlichkeit, nämlich mittelbare Tugenden (= bewußtlose Gewöhnungen) an, wie Ruhe halten, Orte und Sachen schonen, gewisse Räume meiden, Zeiten beobachten (Pünktlichkeit), Beschäftigungen unterlassen oder vornehmen (Artigkeit und Fleiß), strengen, unbedingten Gehorsam, als die Summe aller dieser äußeren guten Eigenschaften; — diese Aufgabe wird durch ein System von Maßregeln von der Regierung gelöst. Sie ist etwa das, was man sonst mit dem Namen Disciplin bezeichnet; beide Begriffe decken sich indes nicht ganz, weil mit dem Ausdrucke Disciplin nach dem Schulgebrauche schon Maßregeln der Zucht mit inbegriffen werden. Vom Professor Stoy wird die Regierung pädagogische Polizei genannt.*)

Die Regierung gleicht der Basis eines gleichschenkligen Dreieckes, während der Unterricht und die Zucht den auf ihr errichteten beiden gleichen Seiten ähnlich sind.

Erstes Kapitel.

Die Regierung.

Folgende Maßregeln werden von der Regierung angewendet: vor allem, um den unendlichen Thätigkeitstrieb der Jugend zu befriedigen und sie vom Unrechten und Unanständigen abzuhalten, zweckmäßige Beschäftigung durch Spiel und Arbeit; ferner direkte und indirekte Aufsicht; Gewöhnung an die eingeführte

*) Vergl. R. V. Stoy, Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik. 2. Auflage. S. 93, 102, 103, 234.

genaue Ordnung und feste Sitten in Haus und Schule (Haus- und Schulordnung); Verbot und Befehl, Drohung und Strafe. Die Hilfen für die Regierung sind Autorität und Liebe, welche der Erzieher in den Gemütern der Kinder sich bereiten muß.

Die Regierung ist die Voraussetzung, die notwendige Vorbedingung des Unterrichts und der Zucht: sie will für beide den Boden des kindlichen Herzens vorbereiten. Sie fängt früher an, als ihre beiden Schwestern, begleitet sie als Notbehelf eine Strecke und hört früher als die Zucht auf, natürlich nur allmählich. Sobald nämlich die vernünftige Erkenntnis und der sittliche Wille im Zöglinge so gereift sind, daß er von selbst das Rechte und Anständige thut (= sich selbst regiert), fällt die Regierung als überflüssig hinweg. Je reifer also der Zögling wird, desto mehr können sich die ihm gezogenen Schranken erweitern.

Die Strafen der Regierung sind natürlich auch andere, als die der Zucht; denn erstere sollen nur abschrecken, letztere bessern. Die Strafen der Regierung sind rasch und ohne viele Worte zu vollziehen. Wenn ein Schüler zu spät kommt, oder während des Unterrichts plaudert und Geräusch macht, so sind dies nicht sittliche Vergehen, sondern nur Verstöße gegen die Schulordnung, sie fallen also in den Bereich der Regierung. Ohne weitere Worte des Lehrers, auf dessen Wink bleibt der Schüler im ersten Falle an der Thüre stehen, im andern stellt er sich heraus.

Die Regierung verfolgt mehr einen negativen Zielpunkt, d. h. sie sucht mehr etwas (das, was die Bildung hindert) zu beseitigen, den Willen von der Herrschaft der sinnlichen Antriebe zu befreien, als die sittliche Bildung direkt zu fördern. Doch soll die Regierung auch zu manchen guten Eigenschaften positiv gewöhnen, z. B. zu Fleiß und Ordnung.

Zweites Kapitel.

Der erziehende Unterricht

hat nicht das bloße Wissen und Können, sondern vor allem die eigentliche Erziehung, d. h. die planmäßige Einwirkung auf den werdenden Menschen behufs sittlicher Gestaltung seines inneren Wesens

und Lebens zu seinem Endzwecke. Die Elemente des Seelenlebens, d. h. die Vorstellungen, sollen planmäßig erzeugt und gebildet werden, bis vielseitiges Interesse in dem Zöglinge erweckt ist, welches sodann die sittlich-religiöse Gesinnung und das rechte Wollen hervorbringt.

Es soll also ein solcher Gedankenkreis des Zöglings geschaffen und derselbe so bearbeitet werden, daß zunächst aus ihm ein vielseitiges Interesse entspringt, aus welchem sodann als letztes Ziel der sittlich-religiöse Charakter sich bildet.

Wir gelangen hier zu dem Kardinalbegriffe der wissenschaftlichen Pädagogik — dem Interesse. Was ist Interesse? und was vielseitiges Interesse?

Der wissenschaftlichen Pädagogik genügt erwähntermaßen ein bloßes Wissen und Können keineswegs, es soll zu demselben vielmehr auch eine Beteiligung des Gefühls und Willens hinzukommen, also das Lernen den ganzen innern Menschen ergreifen. Der Schüler soll also 1. Freude, innige Hingabe an das behandelte Object, und 2. ein Streben gewinnen, selbstthätig in seinem Wissen und Können weiter zu arbeiten und das als richtig Erkannte zu vollziehen. — Dieses Wohlgefallen am Lernen und das Weiterstreben müssen aber 3. dauernd, bleibend sein; denn wenn man sich nur flüchtig und vorübergehend für irgend ein Object interessiert, so ist dieser Gemütszustand noch nicht das wahre Interesse. Dieses ist demnach die dauernde, innige Hingabe an die Gegenstände des Unterrichts und das bleibende Weiterstreben und Weiterarbeiten; es ist die treue Liebe zum Heiligen, Wahren, Schönen und Guten. Man unterscheidet nun:

A. Interessen der Erkenntnis, nämlich:
   a) das empirische,
   b) das spekulative und
   c) das ästhetische;

B. Interessen der Teilnahme, als:
   a) das sympathetische,
   b) das soziale und
   c) das religiöse.

Das empirische Interesse ist die Wißbegierde oder die Freude und das Streben, die mannigfaltigen Gegenständen der Erfahrung, also Sachen und Begebenheiten oder Thatsachen, z. B. Erzäh-

lungen oder die biblische Geschichte, oder die Weltgeschichte, oder Länder, Tiere u. s. w. kennen zu lernen. — Denke ich über diese Gegenstände nach, frage ich also nach Grund und Folge, Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel (warum? wodurch? wozu? womit? 2c.), so ist das spekulative Interesse thätig.

Fälle ich Urteile über Gegenstände der Natur und der Kunst, ob sie uns wohlgefallen oder nicht, und über menschliche Handlungen, ob sie uns wohlgefällig oder mißfällig sind, so ist das ästhetische Interesse thätig. — Das sympathetische Interesse ist die Teilnahme für eine Person, also das Mitleid und die Mitfreude; das soziale oder gesellschaftliche Interesse ist die Teilnahme für eine menschliche Vereinigung (z. B. die Familie, einen Verein für Wissenschaft, Kunst und Sittlichkeit, für die Gemeinde, den Staat, die Schule 2c.), also der Gemeinsinn, und das religiöse Interesse ist die Gottergebenheit und Frömmigkeit.

Durch die Pflege aller dieser Interessen wird der Zögling vielseitig; sie sollen alle gleichmäßig berücksichtigt werden: — daher die Ausdrücke gleichschwebendes vielseitiges Interesse. Es bedarf wohl kaum noch der besonderen Bemerkung, daß der Ausdruck vielseitiges Interesse nicht stofflich, sondern dynamisch zu verstehen ist. Nach Herbart soll der Schüler nicht für vielerlei Stoffe auf einmal sich interessieren und dadurch seinen Geist zersplittern und zerstreuen, sondern im Gegenteil wenige mit Gründlichkeit und Tiefe treiben, dieses soll mit den bereits vorhandenen Seelengebilden innig verknüpft und so das ganze Innere des Zöglings allseitig in Thätigkeit gesetzt und entwickelt werden.

Zur Pflege des Interesses ist nun nötig, unwillkürliche Aufmerksamkeit im Schüler zu erwecken (siehe oben). Die Vielseitigkeit wird bewirkt durch Vertiefung in die mannigfaltigen Seiten menschlichen Wissens und Könnens, und, um der Zerstreuung zu wehren und bei dem Vielen des Nach- und Nebeneinander im Unterrichte doch die Einheit der Person zu wahren, müssen Vereinigung des nebeneinander Gelernten (= Konzentration des Unterrichts) und Übersicht über das nacheinander Gelernte (Besinnung) eintreten.

Jede methodische Einheit, d. h. jedes kleine Pensum für eine oder einige Stunden, muß darum in der Regel die folgen-

den vier formalen Stufen des Unterrichts, die der Klarheit, der Association, des Systems und der Methode, durchschreiten; sie bilden die Gliederung (Artikulation) des Unterrichts. Was sollen diese Termini technici bedeuten?

A. Die Klarheitsstufe. Ein konkreter Stoff wird allseitig im einzelnen betrachtet, z. B. der Abschnitt einer Erzählung, die Beschreibung eines Naturgegenstandes, bis der Schüler eine klare Vorstellung gewonnen hat.

B. Association. Andere ähnliche bekannte Beispiele oder Fälle werden gesucht und mit dem unter A. aufgeführten Stoffe verglichen.

C. System. Das Begriffliche und Gesetzliche, welches alle diese Stoffe enthalten, werden fixiert, das Unterrichtsergebnis wird in Begriffen oder Urteilen zusammengefaßt und geordnet.

D. Einübung oder Methode. Das Gelernte wird durch verschiedene Fragen und Aufgaben eingeübt und in mannigfaltiger Weise angewendet.

Giebt man vor Eintritt in die erste Stufe eine kurze Vorbereitung, wie manche Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik verlangen, um das Neue an bereits Bekanntes anzuschließen und dieses zu zergliedern und zu berichtigen (Analyse), so würden dann 5 formale Stufen vorhanden sein. (Beispiele siehe unten im 2. Teile, Abschn. 5, Kap. 5.)

Bei Behandlung mancher Stoffe findet die Gliederung desselben in diesen 4 formalen Stufen keine oder keine vollständige Anwendung; z. B. wenn es sich in der Geographie, der Naturkunde und der Geschichte nur darum handelt, dem Schüler ein neues Objekt zu beschreiben, oder ihm ein Faktum, eine Thatsache vorzuführen und auszumalen, d. i. beim bloßen darstellenden Unterrichte, oder wenn der Gegenstand des Unterrichts, wie der Katechismusunterricht, das Lesen einer Grammatik, bereits Allgemeines (Begriffe und Lehren) enthält.

Außer dem hier hervorgehobenen darstellenden Unterrichte unterscheidet die wissenschaftliche Pädagogik noch den analytischen Gang desselben, welcher Bekanntes zergliedert, berichtigt, erweitert und ordnet, und den rein synthetischen, welcher Neues vorführt. Ein weiter[illegible] Unterscheidung wird weiter unten

in dem Kapitel erfolgen, welches von den Methoden und Lehrformen speciell handelt.

Die Konzentration des Unterrichts, ein von der wissenschaftlichen Pädagogik zuerst geschaffener und ausgeprägter Begriff, ist die natürliche Verbindung der verschiedenen Gedankenkreise, wie sie durch die nebeneinander betriebenen Unterrichtsfächer entstehen. Manche Pädagogen, wie Ziller*), verlangen hier ein vollständiges Dominieren eines Stoffes, des kulturgeschichtlichen, über die übrigen Stoffe, andere Meister, wie Herbart und Stoy**), gehen nicht so weit und legen das Hauptgewicht mehr auf die persönliche Einwirkung des Lehrers auf den Zögling. Die Konzentration des Unterrichts stützt sich auf die psychologische Lehre, daß das, was in der Seele isoliert bleibt, keine Bedeutung hat, und nur eine innige Verbindung des Verwandten und sich Ergänzenden die Einheit des persönlichen Bewußtseins wahrt. Hiernach muß eine rationale Pädagogik verlangen, daß zwischen den verschiedenen Unterrichtsfächern die innigen Beziehungen sorgfältig gepflegt, nicht die heterogensten Gegenstände unvermittelt neben einander betrieben werden und einzelne Vorstellungen nicht isoliert bleiben.

Drittes Kapitel.

Die Zucht.

Zucht ist das Benehmen des Erziehers gegen den Zögling, welches durch das Ziel der sittlichen Bildung bestimmt wird. Es bleibt, wie Herbart selbst an irgend einer Stelle sagt, der Zucht nichts übrig, als den Gedankenkreis in Handeln umzusetzen. Die Zucht ergänzt den Unterricht. Herbart faßt die Zucht als eine Gehilfin des Unterrichts auf; Unterricht muß ihr vorausgehen.

In der Lehre von der Zucht sind die leitenden Begriffe: Charakter und Sittlichkeit.

Die pädagogische Wissenschaft unterscheidet zwischen einem objektiven und einem subjektiven Charakter. Der objektive

*) Ziller, Jahrbücher für wissenschaftliche Pädagogik.

**) Stoy, Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik. 2. Auflage, Leipzig, 1878.

Charakter ist der schon gewordene, sowohl durch Natur als Erziehung, das ganze unbewußte Facit; der subjektive dagegen ist die bewußte absichtliche Fortbildung des Gewordenen durch den Zögling selbst in seinen reiferen Jahren. — Der objektive Charakter begreift hiernach zuvörderst alle die Keime und Züge eines bestimmten Willensgepräges in sich, welche sich als Anlage im jungen Menschen schon vorfinden, ferner alle die Richtungen, welche er durch die Einwirkung anderer, durch Umgebung und Umgang, Unterricht und Zucht allmählich annimmt. Alle diese Züge und Richtungen des Charakters zeigen sich darin, was der Zögling duldet, was er haben und treiben will. Diese objektive Seite des Charakters bildet sich zuerst; die subjektive tritt erst in späteren Jahren bei höherem Bildungsgrade ein. Schreitet nämlich der Zögling in seiner inneren Ausbildung fort, so tritt bei ihm, sowohl auf dem intellektuellen, wie auf dem ethischen Gebiete endlich ein Zeitpunkt ein, in welchem eine Selbstbeurteilung, ein Reflektieren über sich, eine Prüfung seines eigenen Innern (= Selbstbewußtsein) stattfindet. Es treten ihm dann auf dem Gebiete des Charakters alle die bis jetzt entstandenen Bildungen als ein Objekt seiner Wahrnehmung oder Selbstbeobachtung entgegen. Das bisher Gewordene erfährt dann eine Billigung oder Mißbilligung, eine Fortbildung oder Änderung, und nicht ohne Kampf findet nun die Selbsterziehung, eine Neuerzeugung des Innern statt. Aus dieser Selbstbeobachtung, Selbstbeurteilung und Selbstbildung des Willens besteht nun der subjektive Charakter, als ein Produkt des sich prüfenden und wollenden Subjektes. Soll diese Selbstbeurteilung die volle Wärme besitzen, so muß sie aus einzelnen Beispielen, in welchen der Zögling wirklich oder fantasierend gehandelt, also die abzuleitenden Grundsätze erlebt hat, herausgebildet sein; soll sie die volle Stärke haben, so muß sie durch eine religiöse Gesinnung getragen werden. In dieser Selbstkritik muß ferner der Zögling unterstützt werden durch edle Persönlichkeiten, welche ihm nahe stehen, oder in welche er sich durch Lieblingslektüre versenkt hat; sie müssen sein eigenes Gewissen ihm zeigen oder ihn schauen lassen, nachdem er sich allgemeine Grundsätze gebildet hat. Es muß sodann ein förmlicher Prozeß der inneren Wiedergeburt beim Zöglinge durchgeführt werden, wobei ein Selbstkampf gegen die in

jedem Menschen vorhandenen niedern unsittlichen Neigungen, Begierden und Willensregungen in den meisten Fällen nicht zu vermeiden ist. (Vergl. weiter: Ziller Vorlesungen über allg. Pädag. §. 28 und 29. S. 326 ff.)

Die wichtigsten Maßregeln der Zucht sind nun folgende:

1. Sorge für Verhütung und Überwindung der Affekte und Leidenschaften, weil ein sittlicher Charakter nur bei ruhiger Gemütsverfassung und bei besonnenem Urteil gedeihen kann! Wie? — lehrt die Psychologie.

2. Erhalte, befestige zuvörderst das Edle und Gute, was sicher und entschieden als Keim und Zug von Natur im Zöglinge liegt; entwickele es zur Tugend und schütze es vor Gefahren. Befruchte die Seele mit edlem Samen und edler Thätigkeit; dränge das aufkeimende Böse zurück.

Auch bei schon verdorbenen Zöglingen giebt es neben manchen Auswüchsen und Dornen noch gute Knospen, welche zu pflegen sind.

Originalität, als eine heilige Gabe der Natur, und Individualität, als die Summe der angeborenen und erworbenen Anlagen, sind zu achten und möglichst zu schonen; von diesem bekannten Kern aus hat die Erziehung die Entwickelung des ganzen Menschen zu beginnen, laut des großen Grundsatzes, daß das Neue an das Bekannte anzuschließen ist und das, was der Zögling vor aller Erziehung ist, allein der Ausgangs- und Beziehungspunkt aller Erziehung sein kann und soll.

Nicht zum Spiegelbilde des Erziehers soll also der Zögling gestaltet, sondern es soll ihm nur dazu geholfen werden, seinen eigenen Lebenskern, sein eigenes besseres Selbst aus sich heraus so zu entfalten und zu gestalten, daß sie den sittlichen Forderungen allseitig entsprechen. Wie ein bescheidener Arzt, so nenne sich auch der Erzieher einen Gehilfen der Natur. Die Natur heilt durch Unterstützung des Arztes, der innere Mensch soll sich später, wenn er zum vollen Selbstbewußtsein gelangt, unter Mitwirkung und Anleitung der Erwachsenen selbst erziehen.

Nur da, wo die Individualität vom Wege nach dem allgemeinen menschlichen Ziele abirrt, ist ihr entgegenzuwirken und sie wieder auf den rechten Pfad zu bringen.

Charakter ist der schon gewordene, sowohl durch Natur als Erziehung, das ganze unbewußte Facit; der *subjektive* dagegen ist die bewußte absichtliche Fortbildung des Gewordenen durch den Zögling selbst in seinen reiferen Jahren. — Der *objektive* Charakter begreift hiernach zuvörderst alle *die* Keime und Züge eines bestimmten Willensgepräges in sich, welche sich als Anlage im jungen Menschen schon vorfinden, ferner alle *die* Richtungen, welche er durch die Einwirkung anderer, durch Umgebung und Umgang, Unterricht und Zucht allmählich annimmt. Alle diese Züge und Richtungen des Charakters zeigen sich darin, was der Zögling *duldet*, was er *haben* und *treiben* will. Diese objektive Seite des Charakters bildet sich *zuerst*; die subjektive tritt erst in späteren Jahren bei höherem Bildungsgrade ein. Schreitet nämlich der Zögling in seiner inneren Ausbildung fort, so tritt bei ihm, sowohl auf dem intellektuellen, wie auf dem ethischen Gebiete endlich ein Zeitpunkt ein, in welchem eine *Selbstbeurteilung*, ein *Reflektieren über sich*, eine *Prüfung seines eigenen Innern* (= Selbstbewußtsein) stattfindet. Es treten ihm dann auf dem Gebiete des Charakters alle die bis jetzt entstandenen Bildungen als ein Objekt seiner Wahrnehmung oder Selbstbeobachtung entgegen. Das bisher Gewordene erfährt dann eine Billigung oder Mißbilligung, eine Fortbildung oder Änderung, und nicht ohne Kampf findet nun die *Selbsterziehung*, eine Neuerzeugung des Innern statt. Aus dieser Selbstbeobachtung, Selbstbeurteilung und Selbstbildung des Willens besteht nun der *subjektive* Charakter, als ein Produkt des sich prüfenden und wollenden Subjektes. Soll diese Selbstbeurteilung die volle Wärme besitzen, so muß sie aus einzelnen Beispielen, in welchen der Zögling wirklich oder fantasierend gehandelt, also die abzuleitenden Grundsätze erlebt hat, herausgebildet sein; soll sie die volle Stärke haben, so muß sie durch eine *religiöse* Gesinnung getragen werden. In dieser Selbstkritik muß ferner der Zögling unterstützt werden durch edle Persönlichkeiten, welche ihm nahe stehen, oder in welche er sich durch Lieblingslektüre versenkt hat; sie müssen sein eigenes Gewissen ihm zeigen oder ihn schauen lassen, nachdem er sich allgemeine Grundsätze gebildet hat. Es muß sodann ein förmlicher *Prozeß der inneren Wiedergeburt* beim Zöglinge durchgeführt werden, wobei ein Selbstkampf gegen die in

kreis, die Erziehung den Charakter; das Letzte ist Nichts ohne das Erste — darin besteht die Hauptsumme meiner Pädagogik."

(Über meinen Streit mit der Modephilosophie. 1814, Werke XII, S. 241.)

[illegible]

[illegible] sten Lehren.

[illegible]

[illegible] dagogik.

[illegible] tlehre der wissen- [illegible] t hängt ab von [illegible] Jene zeigt das [illegible] die Hindernisse.“ [illegible] elche durch Nach- [illegible] ll, die Wahrheit [illegible] Der Teil dieser [illegible] enkt und forscht, [illegible] n der Menschen [illegible] e, während die [illegible] elt, Gott, unsere [illegible] sche Philosophie [illegible] s Gute, das [illegible] issenschaftlich ge- [illegible] Sitte [illegible] ophie [illegible]

lehre, welche jedem Lehrer schon aus dem Religionsunterrichte zum teil bekannt ist und in derselben auch Pflichtenlehre (enthaltend Pflichten gegen Gott, unsern Nächsten und uns selbst) heißt. Herbart kam es vor allem darauf an, den Zögling zu einem guten Menschen heranzubilden, also des Erziehers höchste und schwerste Pflichten zu erfüllen, den Zögling so zu gestalten, daß er „bändige den eignen Willen“ und das Rechte und Gute vollbringe.

Wenn Herbart der Erziehung ein sittliches Endziel „die Tugend“*) (oder „die Charakterstärke der Sittlichkeit“)**) steckt, so will er damit doch andere berechtigte Zwecke, welche Pädagogen und gebildete Eltern von jeher bei ihrer Erziehungsthätigkeit sich steckten und noch jetzt sich stecken, wie die Pflege der Religiosität, der Denkfähigkeit, des Gemüts und Geschmacks, oder der Aneignung bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten, welche das Leben in einem Kulturstaate fordert, oder der Fachkenntnisse für einen gewissen Beruf nicht vernachlässigt wissen; denn der Unterricht soll ja ein erziehender sein und als solcher Lust und Streben (= Interesse) für jedes Hohe und Herrliche, dessen die menschliche Natur fähig ist, gleichmäßig erwecken und pflegen, und in seiner „Allgemeinen Pädagogik. Göttingen, 1806“ spricht Herbart es geradezu aus, daß auch die dem Leben dienenden Zwecke eine pädagogische Berechtigung haben. „Die Betrachtungsart, welche das Sittliche an die Spitze stellt, ist allerdings die Hauptansicht von der Erziehung, aber nicht die einzige und umfassende.“ (Allg. Pädag. S. 79.) „Weil menschliches Streben vielfach ist, so müssen die Sorgen der Erziehung vielfach sein.“ (S. 81.) — Herbart stellt nun (S. 83 bis 90 der allg. Pädag.) zwei Teile des pädagogischen Zwecks völlig gleichberechtigt neben einander: 1. Vielseitigkeit des Interesses, zur Erreichung der bloß möglichen künftigen Zwecke des Zöglings, 2. Sittlichkeit, zur Erreichung der notwendigen Zwecke des Zöglings. Die Pflege der Sittlichkeit schließt allerdings die des Denkens und Fühlens mit ein und setzt sie als Bedingungen voraus; denn sittlich im höheren Sinne kann nur die Person sein, welche Einsicht, denkende Beurteilung, Gemüt und Geschmack erlangt hat.

*) „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks.“ Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen. § 8.

**) Man drückt den Zweck der Zucht durch die Worte aus: „Charakterstärke der Sittlichkeit.“ Umriß der pädagogischen Vorlesungen. § 141, S. 119.

Freilich werden hier manche Nicht-Herbartianer, welche gewohnt sind, in der Pädagogik von einer intellektuellen, ästhetischen, moralischen und religiösen, ferner von einer theoretischen und einer praktischen (Berufs-) Bildung zu hören, frappiert, wenn sie in der wissenschaftlichen Pädagogik den Satz verkündigen hören: „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks." Sie erklären diese Behauptung für eine Übertreibung und sagen: „Wenn wir die Kinder lesen und schreiben, die Jünglinge Latein und Mathematik lehren und sie 8 Jahre lang damit abmühen, so hat das mit der Sittlichkeit nichts zu schaffen; denn ein Mensch wird dadurch nicht edler und besser, daß er einen Brief lesen oder eine Quittung schreiben lernt. Die Römer können uns wohl Intelligenz, Lebensklugheit, Geschmack, nie aber den Kern der Tugend, die christliche Liebe, lehren und vorleben, ebensowenig wie das bloße Erlernen irgend einer fremden Sprache unsern sittlichen Willen läutert und veredelt. Die Mathematik lehrt uns wohl denken, übt uns im Messen, Zählen und Rechnen, lehrt uns unsere Grundstücke ausmessen, dient unserer intellektuellen Naturauffassung, schleift den Verstand u. s. w.; aber tugendhafter macht sie uns gewiß nicht. Intelligenz hat auch vermöge ihres unbedingten Wertes eine selbständige Existenz und Pflege zu beanspruchen, da ja auch die theoretische Philosophie, die Königin der Wissenschaften, eine von der Moral unabhängige Stellung beansprucht und überall erlangt" u. s. w. u. s. w.

Man kann solche Ansichten aus der sogenannten „pädagogischen Diaspora" schwer gründlich beseitigen, und Herbart, welcher bei seinen Vorlesungen eine lange Reihe von Jahren hindurch Niemeyers Pädagogik zu Grunde legte und sie zum Studium empfahl, hätte vielleicht besser gethan, wenn er auch später bei der Lehre dieses tüchtigen und klaren Pädagogen, welcher die Tugend wohl für das höchste, aber nicht das einzige Ziel der Erziehung erklärt,*) wie früher in der allgemeinen Pädagogik, einfach stehen geblieben

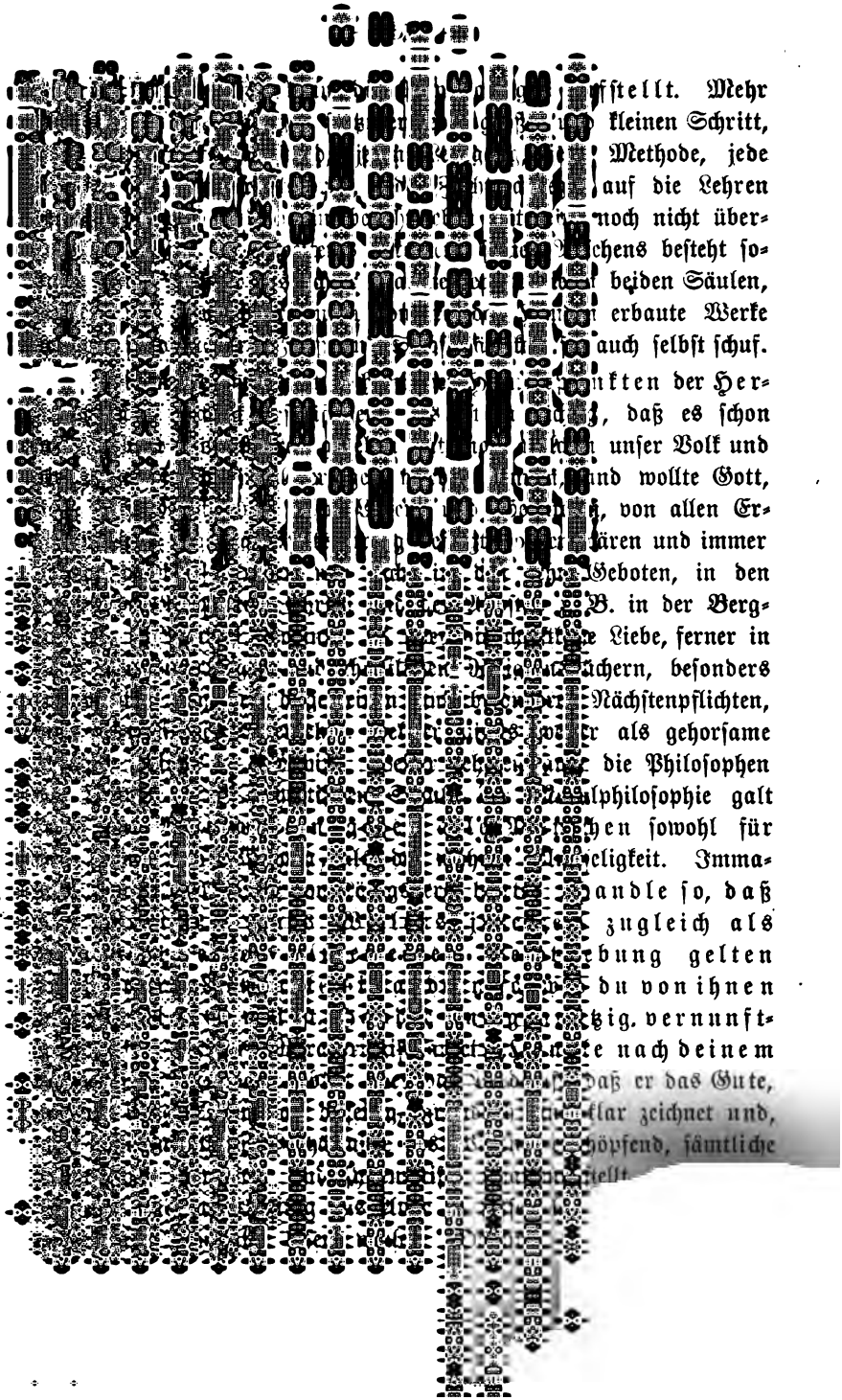
*) „A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts." 3. Aufl. 1799 bis 1806. Teil I.— sagt: „Alles, was dem Menschen zur Entwicklung seiner in ihm schlummernden Kräfte verhilft, und das aus ihm bildet, was [redacted] fähig ist, kann man seine Ausbildung oder seine Erziehung in der weit[redacted] des Wortes nennen." (S. 4.) „Der Unterricht unterscheidet sich darin von der Erziehung, daß er es recht eigentlich entweder mi[redacted]

wäre und sich nicht von dem wissenschaftlichen Streben, alle Mittel und Thätigkeiten der Erziehung unter einen pädagogischen Hut zu bringen, d. i. alle pädagogischen Bestrebungen aus einem Prinzipe (dem der Sittlichkeit) abzuleiten. Dadurch wird der Sache hie und da Gewalt angethan; wer ein Prinzip allein verfolgt, gerät leicht in Gefahr, einseitig zu werden und andere berechtigte Forderungen unerfüllt zu lassen.

Doch wollen wir hier diesen Punkt verlassen, weil wir nicht beabsichtigen, den Meister hier zu kritisieren, sondern seine Lehren zu verdeutlichen. Die pädagogische Wissenschaft muß doch versuchen, das Viele aus Einem abzuleiten, und so verdient Herbarts Streben immerhin Anerkennung.

Wollen wir unser Ziel, Sittlichkeit des Zöglings, erreichen, so müssen wir auf denselben einwirken, ihn leiten, unterrichten, seine Gesinnung bilden, den Willen kräftigen und aufs Gute lenken, kurz, alle die Mittel und Wege verfolgen, welche auf seine Seele anregend, bildend, veredelnd einwirken. Die Wissenschaft, welche uns das zu bildende Objekt, die menschliche Seele, kennen lehrt, ist aber die Psychologie oder die Seelenlehre. Herbart hat darum vollkommen recht, wenn er als die zweite Säule, auf welcher die

vermögen, oder mit der Hervorbringung gewisser mechanischer Fertigkeiten zu thun hat, indes die Erziehung sich auf alle körperliche und geistige Vermögen bezieht." (S. 5.) „In der Seele bedarf dieser Ausbildung der Verstand, das Gefühl, der Wille. So entsteht die intellektuelle, die ästhetische und die moralische Erziehung." (S. 16.) „Der Zweck der Erziehung wird am vollkommensten erreicht, wenn aus dem Zögling ein guter Mensch hervorgeht. Er ahnet, ohne sich der Gründe deutlich bewußt zu sein, daß Sittlichkeit und Tugend das Höchste in der menschlichen Natur, und die Annäherung an das Ideal der Tugend das ist, wodurch der Mensch allein einen wahren Wert bekommt." (S. 12 und 13.) „Es muß der höchste Grundsatz aller Erziehung bleiben: alle Kräfte des Menschen so zu entwickeln und auszubilden, daß dadurch die letzte Bestimmung des Menschen zur Sittlichkeit am vollkommensten erreicht werde." (S. 13 und 14.) „Der letzte und edelste Zweck aller Erziehung wird erreicht sein, wenn die Vollkommenheit der Seele durch eine harmonische Ausbildung ihrer sämmtlichen Kräfte, zur freien Wirksamkeit der Vernunft, unter dem beständigen Einfluß reiner Sittlichkeit möglichst befördert ist." (S. 74.) — Hienach ist dem bewährten Pädagogen Niemeyer die Bildung der Intelligenz und des Geschmacks nicht ein Mittel zur Bildung der Tugend, sondern die intellektuelle und die ästhetische Bildung haben, wie die moralische, eine Art selbständiger und coordinierter Stellung. Tugend ist wohl das wertvollste, höchste und letzte Ziel, aber nicht das einzige und nicht, wie bei Herbart, das Ganze der Erziehung.



Ziele erleuchtet und erleichtert. Der von Herbart bei seiner Untersuchung eingeschlagene Weg ist nicht der der Ableitung aus der Erfahrung, sondern der des abstrakten Denkens und Forschens über den menschlichen Willen (der der Spekulation).

Herbart stellt fünf Grundlehren auf und nennt sie, weil sie die Musterbilder von dem enthalten, was sein oder geschehen soll, die sittlichen Ideen; wer sie befolgt, ist ein guter Mensch und, wenn er sie mit starkem, konsequentem Willen durchführt, ein edler Charakter.

Wir wollen nun versuchen, diese Ideen durch Beispiele zu illustrieren.

Zweiter Abschnitt.

Die fünf praktischen Ideen.

Erstes Kapitel.

Anwendung der praktischen Ideen auf einzelne Personen. Ursprüngliche Ideen.

1. Die innere Freiheit.

Beispiele. a) Dein Freund ist dem Trunke ergeben, du stellst ihm das sittlich Verwerfliche dieses Lasters vor; er ist auch davon überzeugt, daß die Trunksucht ein Laster ist, und dennoch betrinkt er sich wieder.

b) Als ein junger Mensch stahl J. J. Rousseau in einer adeligen Familie ein schönes seidenes Band, wie er in seinen Bekenntnissen selbst erzählt. Um den auf ihn fallenden Verdacht von sich abzulenken, bezichtigte er vor der ganzen Familie ein schuldloses Mädchen, eine Dienerin, dieses Vergehens. Rousseau hielt Diebstahl, Lüge, Verleumdung, wie wir aus seiner später eintretenden Reue sehen, für unrecht.

c) Pilatus. Obwohl er von Christi Unschuld überzeugt war, ließ er den Schuldlosen doch kreuzigen.

d) Ein reicher Mann, welcher, wegen grober Fälschung angeklagt, in Untersuchungshaft sich befindet, bietet einem armen, tief in Schulden geratenen Gefängniswärter 10000 Mark, wenn er ihn entfliehen lasse. Letzterer könnte sich mit einem Male aus der Not retten; allein die That widerspricht seiner besseren Überzeugung; darum lehnt er das Anerbieten ab.

Die Handlungen unter a), b) und c) mißfallen, weil das Wollen der aufgeführten Personen mit ihrer sittlichen Einsicht oder ihrer besseren Überzeugung in Widerspruch steht. Das Wollen des unter d) genannten armen Mannes gefällt hingegen unbedingt und allgemein, weil es mit dessen Überzeugung (eigenem Vorbilde) harmoniert.

Auch das unselbständige Befolgen fremder Einsicht, selbst wenn sie gut ist, gefällt nicht so, als die Befolgung der eigenen Einsicht. Wer etwas will ohne eigenes sittliches Urteil, dem fehlt ein wesentliches Erfordernis der sittlichen Würde, und er befindet sich noch im Zustande der Unmündigkeit.

Die in einem Vernunftwesen oder in einem Bewußtsein stattfindende Übereinstimmung des Wollens mit der sittlichen Einsicht (dem eigenen Vorbilde) oder die Überzeugungstreue — im Gegensatze zu Stumpfsinn, Mangel an eigenem Urteil, Gesinnungslosigkeit und Handeln gegen seine Überzeugung — heißt innere Freiheit, und zwar deshalb, weil ein solcher Wille, welcher seiner bessern Einsicht (der Stimme des Gewissens) folgt, von der Herrschaft niederer Begehrungen, Neigungen und Affekte, von der Macht des Bösen sich frei macht und somit selbständig ist. Man will, wenn man innerlich frei ist, das, was die sittliche Einsicht billigt, und unterläßt, was sie mißbilligt.

Die innere Freiheit ist die erste Norm für unser Wollen; um sie zu gewinnen, werden unser Wille und unsere sittliche Einsicht, als dem Ursprunge und Kerne des Willens, mit einander verglichen oder beide zu einander in Beziehung gesetzt. — Diese Idee der innern Freiheit hat nur einen formalen [redacted] andern Ideen, welche die sittliche Über[redacted] die des Wohlwollens, des Rechts und

Dieb aus Überzeugung soll erst seine Überzeugung ändern und dann erst diese Idee befolgen, wenn er sittlich handeln will.

2. Die Vollkommenheit.

a) Ludwig XVI. von Frankreich (1774 bis 1793) war ein gutmütiger Mann, welcher das Gute wollte und Wohlwollen für das französische Volk hegte; allein er zeigte einen schwachen Willen. Bald gehorchte er den Forderungen seiner Hofpartei, bald denen des Volkes. Er berief den Minister Necker als Retter des Landes, dann entließ er ihn wieder auf Drängen des Hofs; später nahm er ihn wieder an, um ihn nochmals zu entlassen, und so fort. Geschichtsschreiber nennen ihn ein schwankes Rohr.

b) Die drei Jäger in Uhlands Gedicht, welche den weißen Hirsch jagen wollten. Sie besaßen ein träumerisches Wesen und ein schwaches Wollen.

c) Hamlet in Shakespeares Tragödie nahm sich vor, den Mord seines Vaters an den Missethätern zu rächen. Vor Träumen und Grübeln kommt er nicht zur That.

d) Napoleon I. führte durch seinen Willen großartige Feldzüge ins Werk. Nach der furchtbaren Niederlage in Rußland (1812) gab er seine Sache nicht für verloren, sondern erschien (im Frühling 1813) aufs neue auf dem Wahlplatze. Ganz Europa hat er später gegen sich — er geht auf die ihm wiederholt gestellten Friedensbedingungen nicht ein. — Er setzt in seinem Reiche auch große Reformen durch, sorgt für die Gesetzgebung (Code Napoleon), für Wissenschaft und Kunst. Er war nicht nur ein tüchtiger Feldherr, sondern auch ein großer Regent und Gesetzgeber, ein genialer Mann.

e) Der Johanniterritter in Schillers Ballade: „Der Kampf mit dem Drachen“ setzt die Liebe seines Vorgesetzten, seine Stellung, ja sein Leben, kurz alles daran, den Drachen zu töten.

f) Odysseus, Julius Cäsar, Friedrich der Große.

Das unter a, b und c bezeichnete Wollen mißfällt, weil es schwach war, das unter d, e und f vorgeführte gefällt, abgesehen von der Güte der That, durch seine Stärke, durch die Willens- und Thatkraft als solche, sowie durch seine Vielseitigkeit und die in seinen einzelnen Strebungen sich zeigende Überein-

stimmung. Das letztere Wollen gefällt besser, als das erstere, weil es vollkommner ist.

Schon in einer Person können verschiedene Willensregungen auftreten: einerseits innerlich kräftige, vielseitige und zu einem Zwecke zusammenstimmende, andererseits schwächliche, einseitige und sich widersprechende. Die ersteren gefallen besser, weil sie vollkommner sind oder der Idee der Vollkommenheit entsprechen. Sie vergleicht das Wollen in einer Person in Hinsicht auf innere Stärke (Intensität), Größe oder Umfang (Extension) und deren Zusammenwirken zu einem Ziele (Konzentration), also nach der Quantität mit einem andern, welches in dieser Beziehung nicht so vollkommen ist. Wer also kräftige, reiche und zu einem Ziele zusammenfassende Strebungen zeigt, hat ein vollkommnes Wollen (vollkommen in Hinsicht der Quantität). Vollkommenheit bedeutet hier nicht den Inbegriff aller guten Eigenschaften im höchsten Grade, sondern das Kommen zum Vollen oder zu seiner Fülle.

Auch die Idee der Vollkommenheit hat noch keinen eigentlichen sittlichen Inhalt; sie ist nur formale Idee.

In der wissenschaftlichen Pädagogik beschränkt man übrigens die Idee der Vollkommenheit nicht bloß auf den Willen im eigentlichen Sinne, sondern alles, was mit demselben im Zusammenhange steht, also zu ihm hinführt oder von ihm ausgeht, wie geistige Kraft (Intelligenz), geistiges Leben, Klarheit des Kopfes, Tapferkeit u. s. w. unterliegt der Beurteilung nach der Idee der Vollkommenheit. Lebhafte Naturen, geistesgewandte, geistig frische und klare Köpfe sind den matten, leblosen Naturen, den steifen, schlaffen und träumerischen Köpfen vorzuziehen. Intelligenz, geistige Kraft und Frische sind auch in der That der Boden, auf welchem der Glaube und alles höhere sittliche Streben erst hervorsprossen kann.

3. Das Wohlwollen.

a) Jonathans Gesinnung gegen David.

b) Der barmherzige Samariter.

c) Christus selbst. Er sorgt für Arme und Kranke, für seine Mutter noch am Kreuze und für das Seelenheil [redacted]

d) Die ersten Christen. Sie sind ein[redacted] Seele.

e) Absalom. Wollte seinen Vater vom Throne stoßen.

f) Ein Geschäftsmann freut sich, wenn sein Konkurrent große Verluste hat; ersterer nimmt sich vor, dem letzteren die Kundschaft zu entziehen.

Die unter a bis d genannten Personen beweisen ihrem Nächsten reine Güte, herzliche Liebe; ihr Wollen wirkt dem des andern nicht hemmend entgegen, wie bei e und f, sondern versenkt sich in den fremden Willen, fördert, unterstützt ihn nach Kräften. Es ergiebt sich die Idee des Wohlwollens, das heißt die unmittelbare Hingabe des eigenen Wollens an das, auf ihr wahres Wohl gerichtet gedachte Wollen einer andern Person.

Die Idee des Wohlwollens, die Krone der sittlichen Ideen und die Sonne des Lebens, weil sie die Mitmenschen am meisten beglückt und man ihr in der Moral wie im Leben den höchsten unbedingten Beifall zollt, birgt die höchste Tugend in sich; das Mitleid und die Mitfreude (die sympathetischen Gefühle) sind ihre Vorstufen. In der Idee des Wohlwollens werden die Willen zweier Vernunftwesen mit einander verglichen.

4. Das Recht.

a) Ein Gartenbesitzer pflanzt in seinen Zaun einen Baum. Dieser breitet seine Wurzeln und Äste auf des Nachbars Gebiet aus. Beide verlangen die Früchte, der erste, weil er den Baum gepflanzt, der zweite, weil der Baum aus seinem Besitztum Nahrung ziehe und es schädige. Was entsteht? Streit. Dieser aber und das ihm zu Grunde liegende Übelwollen mißfallen; den Streit soll man darum vermeiden oder baldmöglichst schlichten. Wodurch? Daß beide Teile friedfertig sind, sich verständigen oder das Recht feststellen lassen und dem Ausspruche des Richters Folge leisten.

b) Zu demselben Resultate gelangen wir, wenn wir ein zweites Beispiel aus der alten jüdischen Geschichte, König Ahab und Naboth, betrachten. Ahab wollte Naboths Weinberg durch Tausch oder Kauf an sich bringen, um sich einen Gemüsegarten daraus herrichten zu lassen. Naboth verweigert entschieden das Abtreten seines Eigentums. Da läßt Ahabs Gemahlin den Naboth fälschlich eines Verbrechens anklagen, ihn verurteilen und steinigen, dann nimmt Ahab den Weinberg ohne weiteres in Besitz. Dadurch verstößt er gegen die Idee des Rechts.

Die sittliche Forderung, den Streit zu vermeiden oder wieder auszugleichen, heißt die Idee des Rechts; sie gebietet, friedlich und rechtlich zu sein. Im Streite tritt das Wollen verschiedener Personen einander hindernd oder feindlich entgegen. Die Idee des Rechts ist auf die Wegschaffung dieses mißfälligen Verhältnisses zweier Willen fühlender Wesen gerichtet. Das mißfällige Willensverhältnis, welches die Idee des Rechts ergiebt, beruht auf einem absichtlichen Zusammentreffen zweier Willensbestrebungen verschiedener Personen in einem gemeinsamen Gegenstande.

5. Die Vergeltung (von Herbart Billigkeit genannt).

a) Jesus heilt zehn Aussätzige; neun danken ihm nicht, einer nur dankt ihm.

b) Der Feldhauptmann Joab ersticht den Königssohn Absalom im Verlaufe des Kampfes, der entstand, weil Absalom sich gegen seinen Vater, den König David, empört hatte.

Zu a) Jesus hat den zehn Aussätzigen eine Wohlthat erwiesen; neun derselben vergelten sie nicht, es ist dies unsittlich gehandelt. Der eine aber sucht sich durch Worte des Dankes erkenntlich zu beweisen. Es gefällt dies unserm sittlichen Urteile.

Zu b) Absalom fügt seinem Vater absichtlich eine Übelthat zu und verursacht den Tod vieler Menschen. Bliebe seine That ungerochen, so würde dies allgemein mißfallen. Eine Bestrafung des Frevlers ist eine sittliche Forderung, wenn wir auch die That Joabs nicht ganz rechtfertigen können, weil dieser keinen Auftrag zur Bestrafung Absaloms, sondern im Gegenteil die Weisung erhalten hatte, mit dem Knaben Absalom fein säuberlich zu verfahren, und wenn dem Vater David und uns auch die Todesstrafe als zu hart erscheinen dürfte in Anbetracht der jugendlichen Unbesonnenheit des Thäters.

Ein absichtliches Wohl oder Wehe, welches einer andern Person zugefügt wird, also das absichtliche Eingreifen des einen in den Willen des andern soll vergolten, belohnt oder bestraft werden; dies verlangt die Idee der Vergeltung. Nur verbietet das Gewissen, selbst Böses mit Bösem zu vergelten, d. i. Rache, Selbsthilfe zu üben, Richter in eigener Sache zu [redacted] der Vergeltung setzt voraus, daß ein Wille auf [redacted] thätlich eingewirkt hat.

Wer iſt nun nach Herbart ein guter Menſch?

Antwort: Wer dieſe fünf Ideen in ihrer Geſamtheit befolgt; alſo: wer nach ſeiner eigenen Überzeugung den kräftigen Willen hat, andern reine Herzensgüte zu beweiſen, den Streit zu meiden oder zu beſeitigen, rechtlich zu handeln und empfangene Wohl- und Übelthaten zur Vergeltung zu bringen. Die Übereinſtimmung des geſamten Wollens mit der durch die Geſamtheit der ſittlichen Ideen beſtimmten Einſicht heißt nun Tugend. Es iſt nicht eine Tugend gemeint, z. B. die Rechtlichkeit, die Herzensgüte, ſondern die ganze Fülle der ſittlichen Geſinnung und Handlungsweiſe.

Ein tugendhafter Mann iſt z. B. nach den Mitteilungen der Bibel ſchon im alten Teſtamente Abraham; denn er handelte nach ſeiner eigenen inneren Überzeugung (Idee der inneren Freiheit); ſein Wollen und Handeln waren kräftig und vielſeitig, z. B. weit kräftiger, als das ſeines Neffen Lot, da Abraham ſogar des Nachts kämpfte (Idee der Vollkommenheit); er war nicht eigennützig, wie Lot, ſondern bewies dieſem, indem er ihm die beſten Weideplätze überließ und ihn aus der Gefangenſchaft der vier Babylonierkönige befreite, reine Herzensgüte; — auch gegen Melchiſedeck bewies Abraham ſich uneigennützig und liebevoll, indem er von deſſen Eigentum nicht einen Faden noch Schuhriemen behielt, obwohl er durch die Zurückeroberung desſelben Anſpruch auf den Beſitz gehabt hätte (Idee des Wohlwollens); er haßte und vermied den Streit, indem er zu Lot ſprach: „Laß nicht Streit ſein zwiſchen mir und dir und meinen und deinen Hirten, denn wir ſind Gebrüder. Stehet dir nicht das ganze Land offen? Willſt du zur Linken, ſo will ich zur Rechten“ u. ſ. w. und mit den weniger wertvollen Weideplätzen vorlieb nahm (Idee des Rechts), während die Babylonierkönige dadurch, daß ſie ohne allen Grund die Bewohner des Thales Siddim ausplünderten und Beute machten, alſo ſich widerrechtlich fremdes Eigentum aneigneten, gegen die Idee des Rechts verſtießen; endlich war der Kampf Abrahams gegen die Babylonierkönige, da er ſich und ſeine Freunde gegen räuberiſche Feinde verteidigte, ſittlich erlaubte Notwehr. Dieſer Kampf ſtimmt auch ganz mit der Idee der Vergeltung überein, inſofern durch denſelben die von den vier Königen verübten Übelthaten geahndet wurden. Auch der Prieſter Melchiſedeck, welcher als Ausdruck ſeines Dankes den ermatteten

Kriegern Abrahams Speise und Trank zur Erquickung darbietet und Abraham seinen Segen erteilt, ist ein schönes Beispiel, wie man nach der Idee der Vergeltung handeln soll.

Abraham war durch seine Gesinnung, sein Wollen und Handeln, wie die Schrift sich ausdrückt, ein Mann nach dem Herzen Gottes, und solche Männer sind auch nach den fünf praktischen Ideen sittliche Vorbilder oder ethische Ideale.

Herbart stellt nun als Ziel der Erziehung nicht die Sittlichkeit, sondern „die Charakterstärke der Sittlichkeit“ hin, das heißt: im Zöglinge soll ein im Dienste sittlicher Ideale stehender starker, konsequenter Wille entwickelt, also ein sittlicher Charakter herangebildet werden; hierin liegt die höchste Aufgabe des Unterrichts und der Zucht, und dieses Ziel muß unablässig in jeder Lehrstunde und bei allen Thätigkeiten und Maßregeln des Lehrers und Erziehers im Auge behalten werden.

Die Aufgabe, einen sittlichen Charakter im Zöglinge heranzubilden, schließt auch die Forderung, eine Persönlichkeit auszubilden, in sich; nach derselben sollen*) unsere aus eigener Überzeugung hervorgehenden Handlungen nicht zusammenhangslos, nicht aus plötzlichen Antrieben hervorgehen, sondern die bestimmte Folge einer bleibenden guten Gesinnung sein. An diesem Ziele hindert nun den Menschen seine sinnliche Natur; denn nach Paulus widerstreitet das Gesetz in den Gliedern (die Naturtriebe, die Sinnlichkeit) dem Gesetze in unserm Gemüte. Der Mensch soll es nun dahin bringen, daß er nicht in jedem einzelnen Falle seine sittlichen Handlungen erst sich abringe, das Gute soll zur kampflosen Fertigkeit werden. Diese Sittlichkeit soll sich aber im Menschen nicht so verwirklichen, daß jeder seine eigentümliche Natur erst töte, um so zu sagen ein allgemeiner sittlicher Mensch zu werden. Mit nichten! Der Charakter soll in die individuelle Natur gepflanzt und der Individualität möglichste Schonung und Achtung erwiesen werden. Sonach ist das Studium der Persönlichkeit jedes Zöglings die dritte Hilfswissenschaft der Pädagogik.

Interessant und lehrreich ist es, den Meister zu belauschen, wie er seine Ideen gewinnt. Aus oben besprochenen Beispielen ersehen

*) Vergl. hier auch die praktische Philosophie von Herm. Lotze, welcher Herbarts Sittenlehre fortgebildet und in [redacted] hat.

wir, daß im wesentlichen immer ein Wille mit einem zweiten Willen in Beziehung gesetzt wird; nur einmal, zur Gewinnung der Idee der innern Freiheit, war statt des einen Willens die sittliche Einsicht (als der Keim des Willens) gesetzt. Beim Suchen der zwei ersten Ideen (innere Freiheit und Vollkommenheit) sind diese beiden Willen noch in einer und derselben Person. Bei dem Suchen der drei andern Ideen (Wohlwollen, Recht, Vergeltung) wird der Wille zweier Personen mit einander verglichen; zwei verschiedene Willen können entweder einander unterstützen (Wohlwollen), oder sie stehen sich feindlich entgegen (Streit — Recht), oder der eine Wille fügt dem andern etwas Gutes oder etwas Böses zu (Vergeltung). Damit sind alle Verhältnisse, in welcher der Wille zu einem andern treten kann, erschöpft, und die daraus gewonnenen Ideen müssen alle Fälle menschlichen Wollens und Handelns umfassen.

Man beachte ferner, daß wir immer vom Willen, nicht vom Handeln oder Thun gesprochen haben. Zur Auffindung der sittlichen Ideen ist nur das Wollen ins Auge zu fassen. Herbart führt uns damit in die geheime Werkstatt der menschlichen Thaten, in die Seele ein. Für die Beurteilung einer Handlung, ob sie gut oder böse, recht oder unrecht sei, kommt es vor allem auf den Willen an. Jemand will den brennenden Zunder in die Scheune des Nächsten werfen; jedoch durch einen Zufall wird er von der Ausführung der That abgehalten. — Ein Mann hat sich vorgenommen, in ein Haus einzusteigen und dessen Besitzer zu bestehlen; als er sich zum Vollzug der That anschickt, wird er plötzlich so krank, daß er von ihr absteht. In beiden Fällen gelangte die That nicht zur Ausführung; das ist vor dem Tribunale der Moral ziemlich gleichgiltig. Das Wollen war schlecht, obwohl dasselbe nicht zur That fortschreitet; wenn wir auch zugeben müssen, daß ein schlechtes Wollen, das wirklich bis zur That gelangt, noch schlechter ist, als ein solches, welches noch innehält. Liebe, Mitleid, Mitfreude sind sittlich gut und löblich, Haß, Neid, Mißgunst, Schadenfreude dagegen sittlich verwerflich, auch wenn sie nicht vom Wollen zur That übergehen.

Wie setzt unser Philosoph nun bei der Betrachtung der Willensverhältnisse seine Forschung fort? In jedem Verhältnisse liegen immer zwei Fälle vor, welche der sittlichen Beurteilung unterworfen werden, indem gefragt wird: Mißfällt dies unbedingt und allgemein,

d. h. sowohl dem einfältigsten kindlichen Gemüte, wie dem feingebildeten Geiste gleichsehr, oder gefällt es unbedingt und allgemein? So fragt man bei der ersten Idee: Gefällt die Harmonie, oder die Disharmonie von sittlicher Einsicht und Wollen? — Antwort: die Harmonie unbedingt und allgemein. Bei der zweiten Idee: Gefällt ein starker oder ein schwacher Wille? Antwort: ein starker stets, u. s. w. So gewinnt der Forscher sittliche Urteile, und aus ihren Subjekten bildet er sittliche Begriffe oder Normen, welche zu befolgen sind, z. B. Harmonie zwischen Wollen und Einsicht, und diese heißen dann Ideen. Herbart sucht die möglichen Ideen nicht, wie z. B. Dr. Landmann in einer neuern Schrift*), auf analytischem Wege, sondern auf synthetischem.

Bemerken will ich noch, daß von mehreren Seiten der Idee der Vollkommenheit die selbständige Geltung abgesprochen oder bestritten worden ist, so z. B. von Hartenstein, weil der leere Begriff der Vollkommenheit die Würde einer sittlichen Norm nicht verdiene; er will statt der Idee der Vollkommenheit nur den Begriff des Vollkommnen, welcher jedoch die Würde einer Idee nicht habe, gelten lassen. Allihn hat in seinem Werke: „Die Grundlehren der allgemeinen Ethik." Leipzig, 1861, S. 138 ff. Hartensteins Ansicht widerlegt und sich gegen die Streichung der Idee erklärt; ebenso Ziller in seiner „allgemeinen philosophischen Ethik" (Langensalza, 1880), S. 265—270. Ein Schüler Herbarts, Scheibert, wollte zur Fortbildung der Herbartschen Ethik noch eine sechste Idee, die der Frömmigkeit, hinzugefügt wissen; allein Ballauf hat in den „Monatsblättern für wissenschaftliche Pädagogik" von Ziller und Ballauf, Leipzig, 1865. S. 106 ff. Scheiberts Forderung gründlich widerlegt; er sagt unter anderm, daß die Frömmigkeit praktisch wohl mit der Sittlichkeit verbunden sein müsse, wie dies Ziller nachgewiesen habe, daß es indes nicht gerechtfertigt sei, die Scheibertsche sechste Idee mit den fünf Herbartschen in eine Linie zu stellen, weil sie nicht, wie die andern fünf, eine unmittelbare Beurteilung des Wollens darbiete.

Was die religiöse Seite der Erziehung betrifft, so war allerdings die Religion für den Philosophen Herbart ein

*) Dr. med. Landmann, Hauptfragen der

wichtiges Mittel für die Erziehung: die moralische Bildung soll in der Erziehung mit der religiösen verbunden und das religiöse Interesse oder die innige Verbindung des Menschen mit Gott, die Frömmigkeit, soll sorgfältig gepflegt werden. Nach Ziller*) muß, wie oben schon hervorgehoben, mit der moralischen Bildung die religiöse verbunden werden, weil das Sittliche, wiewohl es in seinen Grundbegriffen an sich giltig ist und auch ohne Beziehung auf Gott festgestellt werden muß, nur unter Mitwirkung des höchsten Wesens möglich und wirklich werden kann, weil nur die religiösen Ideen: „das Gute schreitet im großen und ganzen zuverlässig fort, die Ausführung des Vernünftigen gelingt zuletzt doch, Gott ist eine sichere Stütze für das Gute" ꝛc. — einem sittlichen Charakter die Kraft geben, und weil überdies das Hinzutreten einer höchsten Autorität zu den sittlichen Geboten deren Eindruck auf den Zögling verstärkt. So „nimmt das Sittliche ganz von selbst zugleich eine religiöse Form an."

Wie aber, wenn die Ideen unter einander in Widerstreit geraten? wenn also mir die eine Idee etwas gebietet, was die andere mir verbietet? — Dann muß die eigene sittliche Überzeugung alle Momente erwägen und entscheiden; zwei Ideen überstimmen dann wohl die dritte. Uneigennütziges Wohlwollen, edle Dankbarkeit stehen sicher stets höher, als das bloße kalte Recht.

Beispiel. Ein Sohn hat seinem Vater ein Kapital von 300 Thalern geliehen. Der letztere wird für fallit erklärt, der Sohn kann ihn retten, wenn er auf seine Forderung Verzicht leistet. Nach der Idee des Rechts kann der Sohn auf Zahlung dringen; aber die Idee des Wohlwollens und der Dankbarkeit verlangen das Opfer von dem Sohne und überstimmen die Idee des Rechts.

Übrigens kommen sogenannte Kollisionsfälle der Pflichten bei jedem moralischen Systeme vor. Ob ein Schiffbrüchiger, welcher einen Balken, der nur eine Person trägt, zur Rettung erfaßt hat, eine zweite Person, welche denselben Balken benutzen will, ins Meer stoßen darf oder nicht, kann weder Kant noch Herbart sofort entscheiden. Alle sittlichen Kollisionen lassen sich durch kein sittliches System rein lösen.

*) Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. S. 26—27.

Vergleichen wir die sittlichen Ideen Herbarts mit den sittlichen Wahrheiten des Christentums und dem sittlichen Wandel des Erlösers, so finden wir die innige Übereinstimmung zwischen Wissenschaft und göttlicher Offenbarung. Vergl. Kap. 3, S. 44 ff.

Zweites Kapitel.

Anwendung der praktischen Ideen auf menschliche Gesellschaften. Abgeleitete Ideen.

Nicht nur einzelne Personen, sondern auch kleinere und größere gesellschaftliche Vereinigungen mehrerer Personen zu einem gemeinsamen Zwecke können und sollen die fünf Ideen befolgen; man muß dieselben dann auf den Begriff der Gesellschaft anwenden und entsprechend erweitern. Die dadurch gewonnenen Ideen nennt man dann abgeleitete, während jene ursprüngliche heißen. Nach den abgeleiteten Ideen sollen sich ganze Gesellschaften richten und gestalten.

So fordert die Idee der Vergeltung, daß jedes Mitglied einer größeren Gemeinschaft, z. B. des Staats, von dieser für jede Leistung (Wohl- oder Übelthat) seinen Lohn oder seine Strafe erhalte (= Lohn- und Strafsystem). Die Idee des Wohlwollens, auf die Gesellschaft angewendet, verlangt, daß jedes Glied derselben zum Wohle aller möglichst viel beitrage, daß möglichst viele Güter erzeugt und zweckmäßig verwendet werden (= Verwaltungssystem, dessen Aufgabe es ist, die menschlichen materiellen und geistigen Güter zu vermehren und gut zu verwenden). — Die Idee der Vollkommenheit verlangt, auf die Gesellschaft bezogen, da die allseitige Thätigkeit des Einzelnen zur Schwäche führen würde, Arbeitsteilung, daß jeder ein Geschäft möglichst vollkommen erlerne und tüchtig betreibe. Die Idee des Rechts verlangt von der Gesellschaft, daß sie dem Streite vorbeuge und, wenn er doch ausbricht, ihn auf das engste Gebiet beschränke und ihn schlichte; dies geschieht durch Rechtsordnung, Gerichtsverfahren und Justizbehörden (Rechtsstaat). Und die innere Freiheit fordert von einer Gesellschaft, [redacted] Mitglied deren Gesamtwillen zur Geltung bri[redacted] die sittlichen Ideen bestimmt, so ist diese [redacted]

und führt dann zur Idee einer beseelten Gesellschaft. Sie fordert von dem Einzelnen einen solchen Grad theoretischer und praktischer Bildung, daß jedes Glied einer großen Gemeinschaft, wie der Gemeinde, der Kirche, des Staats, deren hohe Ziele und Aufgaben so verstehe und richtig würdige, daß es aus jenem Ziele die ihm obliegenden gesellschaftlichen Pflichten ableiten könne und an deren Verwirklichung mitarbeite.

Die philosophische Wissenschaft nun, welche das, was unbedingten Wert hat, also Lob und Vorzug verdient, bestimmt, feste Prinzipien der sittlichen Beurteilung und Normen für das Wollen und Handeln einzelner Personen und größerer Gemeinschaften aufstellt, heißt Ethik oder Moral.

Drittes Kapitel.

Die wissenschaftliche Sittenlehre und das Christentum.

Das Christentum, wie es in der Lehre und dem Leben Jesu und der Apostel enthalten ist, stellt zwar kein wissenschaftlich geordnetes System der Sittenlehre auf; aber es enthält die reinsten und höchsten sittlichen Begriffe, und aus ihm läßt sich ein geordnetes Moralsystem bilden. Die Herbartsche Ethik, welche sich nicht auf die Glückseligkeitslehre oder den Eudämonismus (man erfülle das Gute, um leiblich und geistig sich wohlzubefinden) stützt, nimmt ebenfalls einen hohen Standpunkt ein und harmoniert im wesentlichen mit der positiven Sittenlehre des Christentums.

Wenn der Apostel Paulus in seinem Sendschreiben an die Thessalonicher (1 Thess. 5, 18) lehrt: „Seid dankbar in allen Dingen; denn das ist der Wille Gottes in Christo Jesu an euch," so harmoniert diese Lehre ganz mit der Idee der Vergeltung. Auch Christus rügt die Undankbarkeit an den geheilten 9 Aussätzigen, und über die Übelthaten der Pharisäer und Schriftgelehrten ruft er ein Wehe aus und kündet ihnen die gerechte Bestrafung an. — Wenn die Apostel weiter lehren, daß „Niemand zu weit greifen," „der Dieb nicht weiter stehlen solle," und Christus in der Bergpredigt erklärt, daß er das mosaische Gesetz nicht auflösen wolle, also niemand seinen Nächsten Schaden an seinem Eigentum und seinem Leben zufügen dürfe, ferner daß die Friedfertigen, als wahre Kinder Gottes, selig zu preisen seien, so faßt diese Lehren

unſer Moralphiloſoph in der Idee des Rechts zuſammen. Die Idee des Wohlwollens umfaßt die chriſtlichen Pflichten der Liebe, Güte, Barmherzigkeit und Verſöhnlichkeit, wie ſie Chriſtus in den Worten lehrt: „Du ſollſt deinen Nächſten, wie dich ſelbſt lieben“ und „Liebet eure Feinde, ſegnet die euch fluchen“ ꝛc. ꝛc. und Paulus im 13. Kapitel des 1. Korintherbriefes mit den Worten: „Wenn ich mit Menſchen- und mit Engelzungen redete und hätte der Liebe nicht, ſo wäre ich ein tönendes Erz oder eine klingende Schelle!“ u. ſ. w. ſo herrlich ſchildert und preiſt. — Die Idee der innern Freiheit der Ethik entſpricht der Idee der chriſtlichen Freiheit, der „Freiheit der Kinder Gottes,“ „der Freiheit, damit uns Chriſtus befreit hat“ (Gal. 5, 1), jenem göttlichen Gemütszuſtande, welcher nur durch Gottes und Chriſti Wort und Geiſt ſich beſtimmen läßt und in ſeinem Handeln ſich von der Knechtſchaft der Sünde, der Welt, frei zu machen ſucht. —

Die Forderungen des Chriſtentums, daß wir gegen Gott die heiligen Pflichten der Liebe, der Dankbarkeit, des Vertrauens und der Ehrfurcht erfüllen ſollen, ſind in der wiſſenſchaftlichen Pädagogik in der Forderung, das religiöſe Intereſſe zu pflegen, enthalten.

Die wiſſenſchaftliche Ethik von Herbart, welche die Sittenlehren im letzten Grunde auf die in allen Menſchen gleich lautenden ſittlichen Urteile baſiert, dient vor allem dazu, in dem Erzieher eine geordnete und tiefe moraliſche Erkenntnis zu erzeugen; damit iſt indes keineswegs geſagt, daß der Lehrer ſie in dieſer wiſſenſchaftlichen Faſſung auch in der Schule die Kinder lehren ſolle. Nach unſerer Meinung iſt es im Gegenteil weit fruchtbarer, wenn den jugendlichen Zöglingen die Moral nach den einfachen Lehren der chriſtlichen Religion verkündet werde, welche ſich auf die einfache hohe Wahrheit gründet: „Handle nach Gottes Wort! Werde ein Kind Gottes!“

Es unterliegt ja keinem Zweifel, daß Herbart in der Theorie die religiöſe Seite der Erziehung nicht gebührend gewürdigt hat. Beſteht hierin gewiß ein Mangel, ſo müſſen wir doch auch darauf hinweiſen, daß Ziller denſelben, namentlich in ſeinen Vorleſungen über allgemeine Pädagogik*) zu heben verſucht hat, indem er zeigt, daß die Sittlichkeit ganz von ſelbſt ein religiöſes Gepräge

*) Ziller. Vorleſungen über allg. Pädagogik, §. 5. S. 26—30.

annehme. Zur Begründung dieser Ansicht weist Ziller darauf hin, daß Gott, als heiliges Wesen, das Vorhandensein der Sittlichkeit will; daß wir uns das Ideal der Persönlichkeit in der Geschichte nicht denken können, ohne Beziehung auf Persönlichkeiten der Religion und ohne deren Voraussetzung das Verhältnis Gottes zur Welt nicht als vollendet zu denken ist; daß ohne Zweifel der Eindruck, welchen das sittliche Ziel der Erziehung auf uns hervorbringt, durch das Hinzutreten einer höchsten Autorität noch verstärkt wird und daß das Sittliche, welches allerdings wohl an sich richtig und giltig dargestellt werden kann, doch nur durch die Mitwirkung eines höchsten heiligen und gerechten Wesens in uns, wie in der Gesellschaft zur Herrschaft gelangen kann. Gestützt auf diese Idee, stellt Ziller die religiöse Seite der Bildung in den Vordergrund und erhöht dadurch den Wert der wissenschaftlichen Pädagogik in hohem Maße.

Dritter Abschnitt.

Über den Weg und die Mittel zum Ziele.

Die Psychologie, eine Hauptstütze der Pädagogik.

Erstes Kapitel.

Mangelhaftigkeit der allgemeinen didaktischen Grundsätze der methodischen Lehrbücher.

Die allgemeinen didaktischen Grundsätze und Ratschläge, wie sie die meisten unserer Lehrbücher für die Praxis der Volksschule, die methodischen Wegweiser für Lehrer, die Schulkunden und ähnliche Werke darbieten, dürften dem gegenwärtigen Standpunkte einer fortgeschrittenen pädagogischen Wissenschaft nicht mehr völlig genügen. Schlagen wir eines derverbreitetsten derartigen Bücher: „Diesterwegs Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer“ auf, ein Werk, welches gewiß ein allgemein anerkannter Führer des

praktiſchen Schulmanns auf dem Unterrichtsgebiete war — und noch jetzt zur Richtſchnur dient, da von demſelben erſt vor einigen Jahren wieder eine neue Auflage erſchien: — ſo wird ein pädagogiſch-wiſſenſchaftliches Bewußtſein durch die uns entgegentretenden „allgemeinen didaktiſchen Geſetze und Regeln“ nicht mehr befriedigt. Dieſelben ſollen ſich nach Dieſterweg beziehen: 1. auf den Schüler, 2. auf den Lehrſtoff, 3. auf äußere Verhältniſſe, Zeit, Ort, Stand u. ſ. w. und 4. auf den Lehrer; und ad 1. wird unter anderm gelehrt: „unterrichte naturgemäß, lückenlos, anſchaulich, entwickelnd;“ ad 2.: „verweile vorzüglich bei den Elementen;“ „der Lehrinhalt richte ſich nach dem Standpunkte, den die Wiſſenſchaft erreicht hat;“ ad 3.: „unterrichte kulturgemäß;“ und ad 4.: „unterrichte mit Kraft;“ „mache die Lernſtoffe dem Schüler mundrecht;“ „ſtehe nie ſtill.“ — Selbſt wenn der alte geehrte und gewaltige Herr noch lebte, könnte er es uns doch nicht verübeln, wenn wir zu manchen der obigen Lehren ein beſcheidenes Fragezeichen uns zu ſetzen erlaubten; ja ich wette Hundert gegen Eins, daß den Leſer dieſes bei manchem der obigen Sätze, wie: „mache die Lernſtoffe dem Schüler mundrecht;“ „ſtehe nie ſtill“ — ein leiſes Lächeln beſchleicht. Bei allgemeinen didaktiſchen Lehren können nur das Objekt der Bildung (der Zögling), das Ziel des Unterrichts und die zu demſelben einzuſchlagenden Wege (der Unterrichtsſtoff) in Betracht kommen; darum iſt die Dieſterwegſche Dispoſition vorerſt unlogiſch. Aber einzelne Lehren verſtehen ſich auch ganz von ſelbſt, wie z. B. „unterrichte mit Kraft;“ „richte dich nach dem Standpunkte der Wiſſenſchaft“ u. ſ. w.; andere, wie: „unterrichte naturgemäß,“ „unterrichte kulturgemäß,“ ſind ſo unbeſtimmt und allgemein, daß ſich nicht viel damit ausrichten läßt; ja mancher Satz, wie z. B.: „unterrichte lückenlos,“ wenn das ſoviel als vollſtändig, erſchöpfend heißen ſoll, iſt geradezu falſch; denn im Elementarunterrichte können nicht förmliche Fachwiſſenſchaften, welche den Stoff vollſtändig, d. i. „lückenlos“ vorführen, gegeben werden, ſondern bloß Schulwiſſenſchaften, welche nur das für die Bildungsſtufe des Schülers Geeignete auswählen. Selbſt dieſer für die Jugend paſſend gewählte Stoff ſoll wohl gut durchgearbeitet werden, aber immer nur inſoweit, als die jugendliche Auffaſſungs- und Geiſtesfähigkeit es erlaubt, kann alſo, eben um der Schwachheit der

Kinder willen, nicht so in die Tiefe bringen, d. i. nicht so lückenlos vorgeführt werden, wie die für Männer bestimmte Wissenschaft zu thun pflegt. — Selbst der in Lehrerkreisen zum Übermaße breitgetretene Satz: „unterrichte anschaulich!“ ist in dieser Allgemeinheit anfechtbar. Die Bildung einer neuen Vorstellung (die Perception) soll wohl mit der anschaulichen Auffassung beginnen und durch sie eine klare werden; allein ist die Vorstellung einmal richtig gebildet, und handelt es sich dann um einen weitern Schritt, die Wiedererzeugung (Reproduktion) und die Verbindung der Vorstellungen, und ferner um die Begriffsbildung (das Abstrahieren) und das Urteilen (Reflektieren), so befindet man sich alsdann auf höhern geistigen Stufen des Lernprozesses, nämlich denen der Apperception. Man muß also die Stufe der Anschauung, als den ersten Grad der Auffassung, verlassen — sonst käme man ja auch gar nicht von der Stelle. — Genug, es fehlt bei dieser Didaktik die wissenschaftliche Grundlage, das Fußen auf die in der Menschennatur angelegten psychologischen Gesetze. Wollten wir die observanzmäßigen Lehren der Unterrichtskunst in irgend einem andern, allgemein als höchst „praktisch“ anerkannten neuern Werke über Methodik einer scharfen Kritik unterwerfen, so würden wir schwerlich zu einem viel günstigern Resultate gelangen; vielen solcher Schulkunden hat ja Diesterweg als Quelle gedient. So erben Irrtümer und Ungenauigkeiten wie eine ewige Krankheit von Geschlecht zu Geschlechte sich fort.

Ein anderer Wegweiser für Volksschullehrer*) lehrt: „Soll der Unterricht erziehend sein, also wirkliche Menschenbildung befördern, dann muß er mindestens vier Eigenschaften haben, ..., er muß nämlich wahr (!), praktisch (!), klar und dauerhaft (!) sein.“ Wie unwissenschaftlich!

In einem Werke „Grundzüge der evangelischen Volksschulerziehung,“ werden sieben allgemeine Unterrichtsgrundsätze aufgestellt, welche im ganzen weit mehr befriedigen, aber im Einzelnen und in der Ausführung manche Unrichtigkeit oder Ungenauigkeit enthalten. So wird unter anderm als „bekannte goldne, leicht verständliche Regel“ die gegeben: „vom Einfachen zum Zusammengesetzten.“ Seit Pestalozzi schreibt ein Buch dem andern diesen Satz nach, obwohl er nur halbwahr ist. Er ist nur wahr, wenn

*) Kehr, Praxis der Volksschule. 5. Aufl. S. 49.

es sich um *synthetischen* (Neues darbietenden) Unterricht handelt, aber unwahr, wenn er auf den *analytischen* (zergliedernden) sich beziehen soll. Die Laute (als das Einfachere) gewinnen wir z. B. stets durch Zergliederung des Zusammengesetzten, des Wortes, nicht umgekehrt; und immer schreiten wir bei der Bildung von Vorstellungen von der Gesamtvorstellung (z. B. Rabe) zu der einfacheren (z. B. Schwarz) fort (siehe unten über Gesamt- und Einzelvorstellungen) u. s. w. Die Regel vom *Einfachen* zum *Zusammengesetzten* verführt leicht zur Verwechselung der *Anfangsgründe* mit den *Elementen* des Unterrichts.

Die Anfangsgründe sind als etwas Konkretes immer etwas *Zusammengesetztes*; erst durch Analyse, Abstraktion gelangt man zu den Elementen, dem Einfachen; also von der Erscheinung zu einfachen Prozessen, vom Körper zur Fläche und Figur, von diesen zu Linien, von diesen zum Punkte; vom Satze zum Worte und dessen Formen, vom Worte zu den Lauten u. s. w. — das ist der psychologisch richtige Gang des Unterrichts. — —

Mancher Lehrer weiß sich unter diesen Umständen zu helfen. Er verfährt nach eigener Einsicht, oder instinktiv, d. h. nach dunklem Gefühle oder Drange, und sagt: „Ich bilde mir meine eigene Methode und befolge dann meine Erfahrungen. Der Lehrer ist ja die Methode."

Wohl! — Alle Hochachtung vor einem so strebsamen und selbständigen Lehrer, und die pädagogische Erfahrung ist keineswegs zu verwerfen; jedoch der Standpunkt der Erfahrung reicht allein nicht aus. Eigene Erfahrungen, sobald sie die Wissenschaft nicht bestätigt hat, führen allein selten zur Wahrheit, sie sind öfter trügerisch und geben nicht die Sicherheit und Zuverlässigkeit in der Praxis, als die von der Wissenschaft anerkannten und bewiesenen Lehrsätze. *Der* Lehrer, welcher sich nur auf seine Erfahrung stützen will, also rein empirisch verfährt, gleicht, namentlich in den ersten Jahren seines Wirkens, bevor er mit seinen Erfahrungen zum Abschlusse gekommen ist, einem Schiffskapitän ohne Kompaß. Wer führt nun aber den Lehrer die rechten *Wege* zu jenem hohen Ziele, welches ihm Religion und Moral in der Ferne zeigen? —

Antwort: Die *Psychologie* oder die Wissenschaft von der menschlichen Seele, als die geordnete Lehre von den nicht räumlichen,

ſondern nur in der Zeit ſtattfindenden Vorgängen im Menſchen, oder die Lehre von den Erſcheinungen, Geſetzen und Urſachen des Seelenlebens.

Dieſe Wiſſenſchaft wird für didaktiſche und pädagogiſche Zwecke bis jetzt noch viel zu wenig ausgebeutet; ſie iſt eine Fundgrube pädagogiſcher Weisheit und didaktiſcher Ratſchläge, und in Unterrichtsfragen iſt ſie die Richterin in höherer Inſtanz.

Warum iſt aber die Pſychologie für den Lehrer ein zuverläſſiger Leitſtern? Dieſe Frage wollen wir im folgenden Kapitel erörtern.

Zweites Kapitel.

Gründe für die Anwendung der Pſychologie als Grundlage der Pädagogik.

Wie das Leben in der uns umgebenden äußern Natur von beſtimmten Geſetzen beherrſcht wird, welche die Naturwiſſenſchaften uns kennen lehren, ſo wird auch unſer inneres geiſtiges Leben von gewiſſen Geſetzen regiert, welche uns die Wiſſenſchaft über die innere Natur, die Pſychologie, kennen lehrt. Wie aber der Dichter die Handlungen, welche er darſtellen will, und ſein geflügeltes Werkzeug, das Wort, genau kennen muß; wie der Tonkünſtler das Objekt ſeiner Kunſt, das Reich der Töne und die dasſelbe beherrſchenden Geſetze, und ein Maler die Geſtalten und Färbentöne, die Geſetze des Lichtes und des Schattens kennen, beziehentlich befolgen muß: ſo der Bildner der menſchlichen Natur deren Geſetze.

Denn das Unterrichten, das Erziehen iſt auch eine Kunſt, und jede Kunſt geſtaltet nach einem Vorbilde ein Objekt deſſen eigentümlichen Weſen und in ihm liegenden Geſetzen gemäß.

Die Erziehung will ja, indem ſie die menſchliche Natur bearbeitet, das Ideal der Perſönlichkeit in ſie pflanzen. Iſt aber dieſe Bearbeitung den Geſetzen des Geiſtes nicht gemäß, ſo kann ſie nicht gelingen. Die Pſychologie iſt darum recht eigentlich die angewandte Pädagogik.

Für den Lehrer, welcher durch den Hauptfaktor der Erziehung, den Unterricht, bildend wirken will, iſt vor allem die pſychologiſche Bildung ganz unentbehrlich, denn durch den Unterricht ſoll, ganz

einfach geſagt, der Schüler *lernen*; aber beim *Lernen* finden in ihm geiſtige Vorgänge, ein *pſychiſcher Prozeß*, ſtatt, welcher (nach ganz beſtimmten Geſetzen der *Perception* oder Aufnahme und *Apperception* oder Aneignung der neuen Vorſtellungen) verläuft. Worin beſteht eigentlich die Aufgabe des Lehrers? Er will einen noch rohen und unklaren *Gedankenkreis* zu einem berichtigten, klaren und wohlgeordneten, ein unausgebildetes Geiſtesleben zur Fülle eines reichen erheben, namentlich auch ein Syſtem von deutlichen *Begriffen* im Geiſte des Zöglings erzeugen und aufbauen; der erziehende Lehrer aber geht noch einen Schritt weiter und ſucht ſolches Geiſtesleben in dem Zögling zu ſchaffen, welches nach höheren Zielen weiterſtrebt und gute Geſinnungen, als die Keime zu einem ſittlichen Charakter, erzeugt. Aber: pſychiſche Prozeſſe, Begriffe, Geſinnungen, Charakter kann man nicht bilden oder ihre Bildung leiten, wenn man ſie und ihre Entwickelung nicht kennt; die Vorſtellungen können wir nicht zu Gefühlen und Willensakten emporheben, wenn uns deren Entſtehung unbekannt iſt. Die Pſychologie lehrt insbeſondere dem Pädagogen die *Mittel* und *Wege*, ſo wie die *Hinderniſſe* kennen. Die *Mittel* und *Wege*. Dieſe Mittel ſind die Wiſſenſchaften und Künſte, inſofern ſie dem Erziehungszwecke dienen, alſo vor allem die Schulwiſſenſchaften; ferner die Disciplin und die Zuchtmaßregeln: der Umgang, das Beiſpiel, die Strafen ꝛc. Die ſtreng geſetzmäßigen *Wege*, welche zu beſtimmten, deutlich gedachten Zielen hinführen und welche die Pädagogik *Methoden* nennt, werden allein von der Pſychologie vorgezeichnet; denn dieſe Wiſſenſchaft lehrt, wie beſtimmte Urſachen ganz beſtimmte Wirkungen haben müſſen und wie demzufolge eigentlich auch nur *ein* Weg zu einem gewiſſen Ziele der rechte und beſte, der ſtreng geſetzmäßige und notwendige ſein kann. Die Pſychologie lehrt uns endlich die *Hinderniſſe* der Erziehung kennen, z. B. den unſittlichen Einfluß eines böſen Beiſpiels auf den Zögling, die verborgenen Miterzieher; die ſchlechte Umgebung, welche den Gedankenkreis des Zöglings mit falſchen Lehren und Grundſätzen erfüllt; nachtheilige Lektüre u. ſ. w.

Peſtalozzi ſagt darum mit Recht: „*Die Grundſätze der Erziehung liegen in der Menſchennatur.*“

Demnach iſt es unvernünftig, von den pſychiſchen Geſetzen abzuweichen, und gedankenlos, ſich nicht um ſie zu kümmern.

Drittes Kapitel.

Klassen der Psychologie.

Nun muß man aber nicht meinen, daß jede Psychologie, jedes psychologische System dem Erzieher gute Dienste leiste, — mit nichten! In der alten Psychologie, welche von Aristoteles, Wolf und Kant ausgebildet wurde und sich auf die Vermögenstheorie gründet, also den menschlichen Geist in eine große Zahl von selbständigen Kräften, wie Verstand, Vernunft, Gedächtnis u. s. w. zersplittert, oder in der Phänomenologie des Geistes von Hegel, oder in Kants Kritik der reinen Vernunft, oder in Fichtes Wissenschaftslehre, in solchen rein philosophischen Werken wird der Lehrer wenig brauchbare pädagogische Normen und Fingerzeige finden. Denn nicht die ältere, sondern die neuere Psychologie, nicht die spekulative studiert der Lehrer zu seinem Nutz und Frommen, sondern vor allem die empirische und rationale.

Wir müssen nämlich drei Klassen oder Kategorien der Psychologie unterscheiden:

1. die empirische,
2. die rationale und
3. die spekulative.

Was versteht man unter diesen gelehrten Ausdrücken?

1. Die empirische Psychologie oder die Erfahrungsseelenlehre betrachtet, um zur Erkenntnis des menschlichen Seelenlebens zu gelangen, zunächst die Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen, als diejenigen geistigen Erscheinungen oder Phänomene, welche unmittelbar gewisse Thatsachen des Bewußtseins sind; sie beobachtet diese Erscheinungen, stellt Versuche über sie an und beschreibt sie. Die empirische Psychologie lehrt z. B., daß die Vorstellungen aus Wahrnehmungen der verschiedenen Sinnesauffassungen entstehen, also nur die von unserer Seele erzeugten Empfindungs- oder Erinnerungsbilder sind; daß die Vorstellungen in verschiedene Klassen je nach den von den verschiedenen Sinnen unterschiedenen Empfindungen zerfallen, daß es einfache und zusammengesetzte oder Gesamtvorstellungen gibt (siehe über dieselben weiter unten), daß die Vorstellungen das Bewußtsein verlassen und unbewußt (dunkle) werden können, daß sie sich wiedererzeugen (reproduzieren) lassen, daß sie unter einander

Verbände bilden u. ſ. w.; ſie lehrt ferner, daß aus Vorſtellungen Gefühle oder Empfindungen von Luſt und Leid, ſowie Begehren und Wollen hervorgehen.

2. Die rationale oder vernunftgemäße Pſychologie bleibt nicht bei der Auffaſſung der bloßen Erſcheinungen, alſo des Vorſtellens, Fühlens und Wollens, ſtehen, ſondern geht noch einen Schritt weiter, ſie erforſcht die Geſetze, welche das Seelenleben beherrſchen, und fragt nach den nächſten Urſachen der Erſcheinungen. Sie lehrt alſo z. B. die Geſetze über die Verbindung, ferner über die Wiedererzeugung oder Reproduktion, über die Klarheit der Vorſtellungen und ihre Hemmung, über die Vorſtellungsreihen, die Arten ihrer Bildung, die verſchiedenen Richtungen in ihrem Ablaufe und die Urſachen, welche ihrer Bildung und ihrem Ablaufe zu Grunde liegen. Sie forſcht nach den Urſachen der Gefühle und Begehrungen und findet ſie in gewiſſen Zuſtänden der Vorſtellungen ꝛc.

3. Die ſpekulative oder die nach der tiefſten Erkenntnis ſuchende Seelenlehre geht nun noch einen Schritt weiter und fragt nach dem letzten Grunde aller Seelenerſcheinungen und findet ihn in dem Weſen oder der eigentümlichen Natur der Seele und ihrem Verhältniſſe zur Körperwelt. Sie lehrt z. B., die Seele iſt der einzige, wirklich vorhandene (reale) Träger aller geiſtigen Erſcheinungen; ſie bildet ſtets ein Ganzes, iſt ein einheitliches, einfaches Weſen, aber mit vielen und mannigfaltigen innern Zuſtänden und Anlagen, welche auch Veränderungen (Vervollkommnung und Rückgang) erleiden können, verſehen; ſie iſt ein ſelbſtändiges (unkörperliches) oder unausgedehntes (immaterielles) Weſen, welches ſeinen Sitz im Gehirn hat. — Sie ſteht mit dem Körper in Wechſelwirkung. Sie iſt unſterblich. — Die ſpekulative Pſychologie unterſucht unter anderm auch das Weſen der Vorſtellungen, das reine Ich und anderes. Sie iſt eine metaphyſiſche, d. h. über die Erfahrung hinausgehende Wiſſenſchaft, welche ſich auf dem abſtrakten Gebiete des reinen Denkens bewegt.

Dieſelben drei Stufen der Erkenntnis kann man auch bei den Naturwiſſenſchaften unterſcheiden. Die empiriſche Naturwiſſenſchaft lehrt uns zunächſt die Erſcheinungen kennen, z. B. Anziehung und Abſtoßung der Pole eines Magnets; die rationale geht einen Schritt weiter und fragt nach den Geſetzen, welche den

Erscheinungen zu Grunde liegen (z. B. gleichnamige Pole des Magnets stoßen sich ab, ungleichnamige ziehen sich an), sowie nach dem ursachlichen Zusammenhange der verschiedenen Naturerscheinungen, nach dem Warum? oder den nächstliegenden Ursachen der Erscheinungen und Gesetze; sie fragt z. B. Warum zeigt die Magnetnadel nach Norden? (Weil dort ein magnetischer Pol liegt.) Wie hängt der Magnetismus mit der Reibungselektricität, dem Galvanismus, dem Lichte und der Wärme zusammen? (Diese Naturkräfte sind im Grunde eine Kraft; sie können einander erzeugen oder eine in die andere umgesetzt werden.) Endlich die spekulative Naturwissenschaft, die Naturphilosophie, forscht nach den letzten Gründen des Seins, dem tiefsten Wesen der Erscheinungen und Dinge.

Welche von den drei Arten der Psychologie soll nun vor allem der Lehrer kennen lernen? — Auf den ersten Blick bemerkt man, daß die spekulative Psychologie nicht Gegenstand eingehender Erwägung für den Lehrer und Erzieher sein kann, weil ihr Studium zu schwierig ist, dasselbe ihm nicht die gewünschte Ausbeute giebt und diese Wissenschaft seiner Thätigkeit ferner liegt. Er mag sich an ihren Axiomen (von selbst einleuchtenden Grundsätzen) und Resultaten, namentlich der Lehre, daß die Seele ein einfaches, einheitliches, zur unendlichen Fortdauer berufenes, entwickelungsfähiges Wesen ist, vorläufig genügen lassen und sich vor allem mit der empirischen und rationalen, als der eigentlichen pädagogischen Psychologie, befreunden. Sie läßt ihn tiefe Blicke in die geheime Werkstätte des menschlichen Geistes werfen, daß er schaue, wie sie arbeitet, um die Gegenstände der Außenwelt zu erfassen und sie zu geistiger Nahrung, also in geistige Substanz zu verwandeln, und lerne, wie sie behandelt sein will.

Doch, ich höre den Leser im Geiste entgegnen: „daß die Psychologie ein sicherer Halt für den Lehrer sei, ist eine Phrase, eine unfruchtbare Theorie!“ Ich bin darum genötigt, von obiger Behauptung die Ausführung in der Schulpraxis noch zu zeigen.

Viertes Kapitel.

Die Anwendung der Psychologie in der Schulpraxis.

Man hat hie und da behaupten wollen, das Königreich unseres innern geistigen Menschen sei ein großes chaotisches Gewimmel von Vorstellungen und Gedanken mit daraus auftauchenden Gefühlen und Strebungen; bei allen diesen Seelengebilden gelte nur das Faustrecht, das Stärkere unterdrücke unbarmherzig das Schwächere, ähnlich wie die höhern Bäume eines Waldes die niedern und die stärkern Halme eines Weizenfeldes die schwächern verdrängen; und wie im politischen Leben einzelne Personen zu Parteien sich verbinden, durch Verbindung an Stärke gewinnen und gegen die Herrschaft anderer ankämpfen, so verbinden sich auch die Seelengebilde, kämpfen gegen das Übergewicht anderer an und überwinden sie. Eine weitere Gesetzmäßigkeit im Seelenleben finde nicht statt.

Vorstehende Auffassung enthält gewiß vieles Wahre. Das Starke unterdrückt in der Seele allerdings das Schwache; aber außerdem herrschen in ihr doch noch andere bestimmte Gesetze. Wäre das nicht der Fall, dann hätte freilich der Lehrer in der Seelenlehre keinen zuverlässigen Stützpunkt. Er hat aber in ihr einen solchen; weisen wir das nach, indem wir einige wichtige Seelengesetze herausgreifen und ihre Verwertung beim Unterrichte zeigen.

Solche Gesetze lauten:

1. Gleiche Empfindungen oder Vorstellungen, d. h. solche, welche ganz denselben Inhalt haben, reproduzieren einander = Gesetz der unmittelbaren Reproduktion.

2. Verbundene disparate Vorstellungen reproduzieren einander = Gesetz der mittelbaren Reproduktion.

3. Glieder von Vorstellungsreihen reproduzieren einander = ebenfalls mittelbare Reproduktion.

Verdeutlichen wir uns diese verwandten, mit einander zusammenhängenden Seelengesetze.

Erstes Gesetz (unmittelbare Reproduktion). Angenommen, der Lehrer hat den Kindern eine Vorstellung von der weißen Farbe beigebracht, indem er ihnen ein Stückchen gebleichter Leinwand, ein Blatt Papier und ein Stück Kreide vorzeigte. Diese Vorstellung ist später, durch andere Vorstellungen zurückgedrängt, wohl wieder aus

dem Bewußtsein verschwunden, jedoch nicht aus dem großen Magazin des Gedächtnisses. Denn wenn die Kinder den Schnee oder eine getünchte Wand sehen, so wird durch deren weiße Farbe die früher bereits gebildete Vorstellung des Weißen an der Leinwand, dem Papier und der Kreide wieder reproduziert. Die Vorstellung Weiß, wie sie durch eine einzelne Sinnesauffassung entsteht, ist eine einfache oder einzelne (= ein Merkmal von irgend einem Gegenstande); aber auch zusammengesetzte Vorstellungen gleichen Inhalts reproduzieren einander. Der Lehrer hatte am Anfange des Schuljahres den Schülern die Melodie: „Deutschland, Deutschland über alles" durch Vorspielen mittelst der Violine kennen gelehrt. Später, zur Feier des Sedan-Festes, hatten sie dieselbe wieder vergessen, weil inzwischen andere Vorstellungen das Bewußtsein erfüllten und beschäftigten. Um sie ihnen wieder ins Gedächtnis zurückzurufen, singt er sie nun mit seiner Stimme vor, oder er spielt sie auf dem Pianoforte. Jetzt fällt ihnen die Melodie, welche sie früher durch die Violine wahrnahmen, wieder ein. — Eine Abbildung von einem Schafe ruft bei den Kindern die früher in sich aufgenommene sinnliche Wahrnehmung Schaf wieder hervor.

Warum reproduzieren aber gleiche Vorstellungen einander? Weil sie einen und denselben Inhalt haben und Empfindungen oder Vorstellungen gleichen Inhalts in der Seele sich völlig decken, d. h. zu einem Erinnerungsbilde sich vereinigen.

Je öfter und in je mannigfaltigerer Weise nun der Lehrer eine und dieselbe Vorstellung aufnehmen läßt, desto klarer wird sie und desto sicherer geht die Reproduktion vor sich.

Das zweite obgenannte Gesetz redet von disparaten Vorstellungen. Was ist unter diesen zu verstehen? Es sind verschiedenartige, mit einander gar nicht verwandte und vergleichbare Vorstellungen, wie z. B. das bestimmte Gelb an einer Citrone, die länglich-runde Gestalt derselben und ihr eigentümlich saurer Geschmack, während Weiß (an der Kreide) und Weiß (an der Leinwand), Ton a (der Stimmgabel) und a (der Violine oder des Pianofortes), oder auch derselbe Ton a eines und desselben Instruments, zu verschiedenen Zeiten wahrgenommen, ferner die Säure (der Citrone) und die Säure (des Weinsteins) gleiche (und zwar in allen diesen Fällen einfache) Vorstellungen, bezüglich Empfindungen sind.

— Läßt nun der Lehrer dieſe drei disparaten Vorſtellungen: Gelb, Sauer und länglich-runde Geſtalt, gleichzeitig auffaſſen, ſo verſchmelzen alle drei zu einem Bilde (der Vorſtellung Citrone), welches dann eine Geſamtvorſtellung oder eine zuſammengeſetzte (ein Vorſtellungs-Komplex oder = Bündel) heißt; von dieſer ſind dann die drei Merkmale die Teil- oder Einzelvorſtellungen. Da nun verſchmolzene Teilvorſtellungen ein einziges unteilbares Ganze bilden, ſo muß durch jede reproduzierte Teilvorſtellung die ganze Geſamtvorſtellung wieder hervorgerufen werden. Sehe ich das Gelbe (z. B. an einer Birne oder an einer Apfelſine), ſo tritt die ganze Vorſtellung Citrone wieder ins Bewußtſein, ebenſo wenn ich eine Säure ſchmecke, oder einen länglich-runden Körper ſehe.

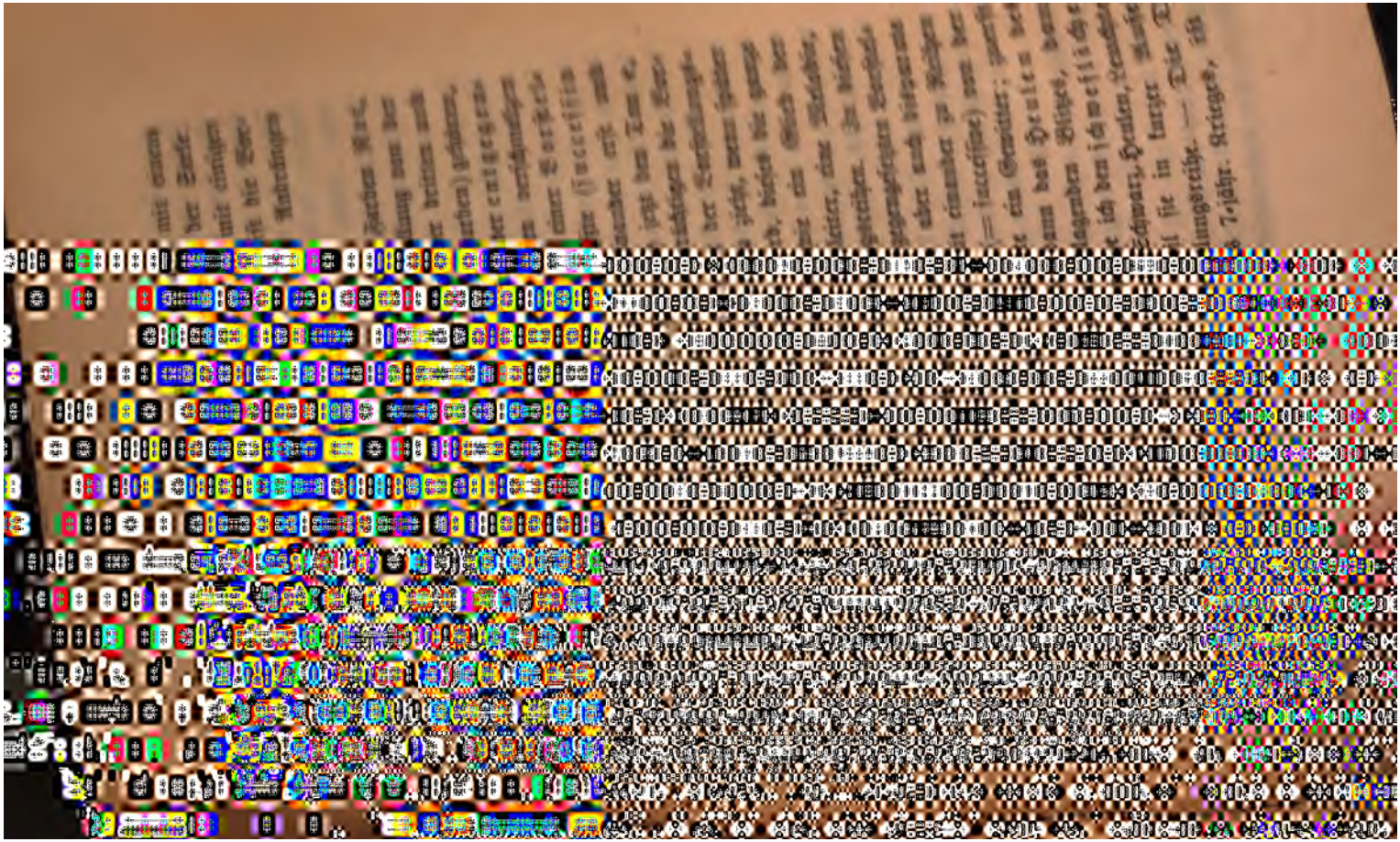
Bekanntlich ſtört oder verdunkelt eine Vorſtellung die andere, oder verdrängt ſie unter Umſtänden ganz aus dem Bewußtſein. Ich bemerke z. B. gegen Abend die ſchöne Bläue des Himmels; jetzt erſcheint aber die Röte der untergehenden Sonne, wodurch die erſte Vorſtellung Blau gehemmt, oder ganz aus dem Bewußtſein verdrängt wird. Ich lauſche dem Schlage der Wachtel, oder ſtelle mir ihn nur vor. Plötzlich fällt ein Piſtolenſchuß — die erſte Vorſtellung iſt dadurch völlig verſcheucht.

Aber durch Verbindung einer Vorſtellung mit einer andern disparaten gewinnt erſtere ſo an Macht, daß ſie aus dem Bewußtſein nicht ſo leicht verdrängt werden und auch im Gedächtnis nicht ſo leicht wieder verloren gehen kann. Denn Vorſtellungen, welche mit andern ein Bündnis eingegangen ſind, wirken mit der Summe ihrer Kraft auf ihre Gegenſätze.

Laut o und Buchſtabe o verſchmelzen, wenn das Kind ſie gleichzeitig auffaßt, zu einer Geſamtvorſtellung, weil beide disparate Vorſtellungen ſind, und die Lautvorſtellung o wird durch die Buchſtabenvorſtellung o verſtärkt, und umgekehrt, die Buchſtabenvorſtellung durch die Lautvorſtellung gekräftigt, ſo daß eine ſolche zuſammengeſetzte Vorſtellung von einer einzelnen ähnlichen, wie z. B. von dem Laute, oder dem Buchſtaben i, nicht ſo leicht zurückgedrängt werden kann. — Die Vorſtellung des Tones a iſt ſtärker und haftet beſſer im Bewußtſein, wenn ſie mit der entſprechenden Note a im Geiſte verbunden iſt.

Nun sind aber — dies wollen wir hier zum Verständnis einschalten — die meisten Vorstellungen, welche wir im Leben und auch beim Unterrichte aufnehmen, nicht so einfache oder einzelne, wie z. B. ein bestimmter Laut, ein Ton, eine gewisse Farbe, eine Linie, ein eigentümlicher Geschmack u. s. w., sondern meist zusammengesetzte, wie z. B. der Regenbogen, ein Kanarienvogel, ein Baum, oder ein Haus ꝛc., also Bilder von Einzelwesen (Individuen), oder als Einzelwesen gedachten sinnlichen Erscheinungen (Phänomenen), und ich gewinne erst die Teilvorstellungen, wenn ich die ganze Erscheinung in Merkmale trenne. So kann ich z. B. durch Trennung der Gesamtvorstellung Regenbogen die Merkmale oder Einzelvorstellungen: mehrere gebogene Linien, Breite des Bogens und die Farben rot, orange, gelb, grün, hellblau, dunkelblau und violett erhalten; am Kanarienvogel sind die Teilvorstellungen gelb, schmetternder Gesang, kurzer Schnabel u. s. w. zu gewinnen. Wenn die Wissenschaft von Vorstellungen redet und sie z. B. obige Gesetze aufstellt, so meint sie immer oder wenigstens zunächst nur einfache Vorstellungen; aber wenn im Leben, oder auch in methodischen Lehrbüchern von Vorstellungen die Rede ist, so meinen diese immer Vorstellungen von Gegenständen, d. i. Gesamtvorstellungen = Komplexe von Vorstellungen oder **Vorstellungsbündel**. In vielen Fällen gilt allerdings das, was von den einfachen Vorstellungen behauptet wird, auch von den Gesamtvorstellungen. Auch sie verbinden sich, verdrängen einander, kommen ins Bewußtsein und gehen, sie heben und senken sich, wie die Tasten einer Orgel oder des Pianofortes, wenn sie angeschlagen und vom geistigen Finger wieder verlassen werden; auch rufen sie einander nach obigem Gesetze wieder hervor. Verbundene disparate Gesamtvorstellungen geben eine Vorstellungsgruppe, und ein Glied derselben ruft die ganze Gruppe wieder hervor. Beschreibe ich z. B. den Vogel Möve und gleichzeitig auch das Meer, an welchem er wohnt, so werden beide eine Vorstellungsgruppe bilden, von denen die eine die andere reproduziert. Denke ich also ans Meer, so taucht die Vorstellung Möve auf, denke ich an die Möve, erscheint auch die Vorstellung Meer im Bewußtsein.

Solche Vorstellungsgruppen sind z. B. beim Unterrichte Zahl und Ziffer, Begriff und Wort, Sache und Zeichen; eine Gruppe nun reproduziert die andere und die eine verstärkt die andere



Die Zahlenreihe bildet eine Vorstellungsreihe, ferner die Buchstaben oder Laute eines Wortes; aber die Wörter eines Satzes oder einer ganzen Liederstrophe oder auch eines ganzen Liedes bilden eine aus zusammengesetzten Gliedern bestehende Reihe. Die Reihen können sich auch wieder zu Doppelreihen und größern Ketten verbinden; so bilden z. B. Text und Melodie eines Liedes eine Doppelreihe, welche unter einander disparat sind (d. h. Ton und Wort sind einander fremdartige Vorstellungen). Vereinigen sich wieder Vorstellungsgruppen und Vorstellungsreihen in mannigfacher Weise, so entstehen Vorstellungsmassen, welche auch wieder Verbindungen zu Vorstellungskreisen und -Provinzen eingehen können. So besteht in der Geographie die Vorstellung eines Landes, wie z. B. der Schweiz, aus Vorstellungsmassen, von welchen die Vorstellung der Alpen eine Gruppe, die des Flußader- und Seennetzes eine zweite Gruppe, die der Alpenpflanzen und Tiere eine dritte, die der Schweizer Städte eine vierte Gruppe von Vorstellungen bilden, u. s. w. Für den Unterricht ist nun die Bildung der Vorstellungsreihen von außerordentlicher Wichtigkeit.

Wenn der Lehrer irgend einen Unterrichtsstoff anschaulich vorgeführt und gut durchgearbeitet hat, so soll er dann die gewonnenen Unterrichtsresultate mit den richtigen Namen bezeichnen, gehörig ordnen und dann dem Gedächtnisse übergeben, also wie der Apotheker verfahren, welcher, nachdem er seine Büchsen gefüllt hat, sie mit Etiketten versieht und in Reihen aufstellt, so daß jedes: die Tinkturen, die Extrakte, die Kräuter, Pflaster und Seifen — für sich und das Einzelne an die rechte Stelle kommt. Solche Vorstellungsreihen geben dann ein geordnetes Wissen, prägen sich leicht ein, lassen sich sicher reproduzieren und tragen zur Entstehung des Interesses insofern bei, als sie Erwartungen anregen.

In Reihen lassen sich die verschiedensten Vorstellungen bringen, seien es sinnliche, oder allgemeine (Begriffe), seien es Einzel- oder Gesamtvorstellungen, oder seien es Urteile, genug, alle Kenntnisse, bei denen sich einzelne verwandte oder entgegengesetzte Fälle unterscheiden lassen.

Wir haben z. B. im Rechnen den Kindern deutlich gemacht, wie viel 2×8, 3×8, 4×8 u. s. w. ist, indem wir dieselbe Zahl (8) mit Hilfe der Rechenmaschine mehrmals addieren ließen. Ist das

Penſum richtig erfaßt, ſo müſſen wir nun die Unterrichtsreſultate in Reihen aufſtellen:

$1 \times 8 = 8.$
$2 \times 8 = 16.$
$3 \times 8 = 24.$
u. ſ. w. bis
$10 \times 8 = 80.$

So gewinnen wir die Vorſtellungsreihe des Einmaleins.

Das Alphabet iſt nichts Anderes, als eine Reihe einfacher Vorſtellungen — der Buchſtaben.

Haben wir in der Raumlehre die Arten der Dreiecke behandelt, ſo werden wir zum Schluſſe die reihenförmige Aufſtellung machen:

Dreiecke können ſein:
I. in Bezug auf ihre Seiten:
A. gleichſeitig, oder
B. gleichſchenklig, oder
C. ungleichſeitig;
II. in Bezug auf ihre Winkel:
A. rechtwinklig, oder
B. ſtumpfwinklig, oder
C. ſpitzwinklig.

In der Phyſik bilden Urſache und Wirkung, wie Kälte und Eis, Wärme und Schneeſchmelzen, hoher Luftdruck und Steigen des Barometers, Blitz und Donner — zweigliedrige Vorſtellungsreihen.

Haben wir im Geſchichtsunterrichte für reifere Schüler verſchiedene deutſche Kaiſer behandelt, ſo müſſen wir ſie ſchließlich in Reihen geordnet zuſammenſtellen und z. B. ſagen:

Wir lernten kennen:
I. Zwei Karolinger: Karl d. Gr. und Ludwig den Deutſchen;
II. zwei Kaiſer aus dem ſächſiſchen Hauſe: Heinrich I. und Otto d. Gr. —;
III. einen Salier oder Franken: Heinrich IV. und
IV. zwei Hohenſtaufen: Friedrich Barbaroſſa und Friedrich II.

Wenn ich die Geographie von Deutſchland behandelt habe, ſo ſtelle ich ſchließlich das erlangte Wiſſen reihenförmig zuſammen:

I. Gebirge: Alpen, Schwarzwald, Vogesen u. s. w.
II. Flüsse: Donau, Rhein, Ems, Weser ꝛc.
III. Mineralien: Sandstein, Kalkstein, Steinkohlen, Eisen ꝛc.
IV. Pflanzen: Wein, Getreide, Obstbäume ꝛc.
V. Tiere: Hirsche, Rehe, Wildschweine ꝛc.
VI. Bewohner ꝛc. ꝛc.

Die Vorstellungsreihen sind stets das von Lehrern und Schülern gemeinsam erarbeitete Resultat; man darf also nie den Unterricht irgend eines kleinern oder größern Pensums mit Vorstellungsreihen beginnen, sondern muß immer damit schließen, sonst spannt man die Pferde hinter den pädagogischen Wagen, wie dies wohl von nicht pädagogisch gebildeten Lehrern höherer Schulen öfter zu geschehen pflegt.

Hiernach ist es also falsch, wenn der fremdsprachliche Unterricht von den Deklinations- und Konjugationsfällen ausgeht; dieselben sind vielmehr aus Beispielen erst zu entwickeln und dann erst — als in Reihen geordnete Resultate — zusammenzustellen. — — —

Bei vorstehender Betrachtung dieser drei Seelengesetze hat sich nun gezeigt, daß die Vorstellungen in der Seele nicht lose neben- und aufeinander liegen, etwa wie die Körner eines Sandhaufens, sondern sich in mannigfaltiger Weise mit einander verflechten und verschlingen, wie die Fäden eines Kunstgewebes, und sich durchdringen, wie die Teile einer Wassermasse. Die Seele ist stets bestrebt, alle ihre Zustände zu kleinern oder größern Ganzen, einer Einheit zusammenzufassen, und auf dieses psychische Faktum stützt sich die Metaphysik, wenn sie die Seele als ein einheitliches Wesen bezeichnet.

Ein höchst wichtiges Kapitel der Didaktik ist weiter die Fürsorge für richtige Aufnahme und Aneignung des Unterrichtsstoffs; derselbe gründet sich auf die Gesetze der Perception und Apperception der Vorstellungen. Widmen wir diesem wichtigen Kapitel noch einige Worte.

Ein gut Teil unserer geistigen Bildung beruht auf der Klarheit der Vorstellungen; der Lehrer ist darum sicher ein Meister der Schule, welcher den Schülern auch schwierigere Unterrichts-

partien klar wie helles Wasser darzulegen und in ihnen stets klare Vorstellungen zu erzeugen versteht. Ein konfuser Kopf mit dunklen, verworrenen Ideen und Gedanken kann eine solche Leistung nicht hervorbringen; also der Lehrer muß selbst einen klaren Kopf haben: — aber dieser allein reicht nicht aus, er muß auch wissen, worin die Klarheit der Vorstellungen im tiefsten Wesen besteht und wie sie in den Häuptern kleiner und großer Kinder erzeugt wird. Die Klarheit der Vorstellungen ist nicht mit der Stärke der Wahrnehmung zu verwechseln. Ein Kanonenschuß macht einen grelleren Eindruck, als der liebliche Gesang der Nachtigall, giebt also eine starke Empfindung; dennoch braucht er noch nicht unbedingt und in allen Fälten eine klare Vorstellung zu geben, z. B. wenn er gleichzeitig mit dem starken Donner eines heftigen Gewitters erfolgt. Eine frische Vorstellung oder eine Anschauung ist natürlich stärker, als eine reproduzierte; ob sie auch klarer ist, ist damit noch nicht gesagt. Eine klare Vorstellung besteht in einem hellen, lebendigen, kräftigen und bestimmten Erinnerungsbilde, ist also nicht matt und trübe, bleich, verschwommen oder verwischt, wie eine mißlungene Photographie. Soll eine Gesamtvorstellung klar sein, so muß man ihre Einzelvorstellungen (die Merkmale) bestimmt aufgefaßt haben und von einander unterscheiden. Ist z. B. meine Vorstellung von Blau klar, so muß sie ein kräftiges und bestimmtes Bild enthalten, sie darf nicht nach Gelb oder Grün hin sich neigen. Ist meine Vorstellung von einer Apfelsine klar, so schwebt mir diese in scharfen Umrissen vor, besteht nicht in einem blassen Bilde, welches auch mit einer Citrone verwechselt werden könnte, und ich kann die Merkmale: orangengelbe Farbe, runde Gestalt und süßsäuerlichen Geschmack, genau auseinander halten. Klare Vorstellungen ragen vor andern im Bewußtsein empor, treten am meisten hervor und ziehen die Aufmerksamkeit der Seele auf sich, und je größer der Klarheitsgrad einer Vorstellung, desto größer ist auch die Aufmerksamkeit. —

Jetzt fragt es sich nun: Wodurch, durch welche Faktoren werden klare Vorstellungen erzeugt?

Wir antworten: Sie werden erzeugt 1. durch Stärke (Intensität) der Wahrnehmung (Empfindung). Ein stark und vernehmlich gesprochener Laut, ein in starken Zügen vorgeschriebener

I. Gebirge: Alpen, Schwarzwald, Vogesen u. s. w.
II. Flüsse: Donau, Rhein, Ems, Weser. 2c.
III. Mineralien: Sandstein, Kalkstein, Steinkohlen, Eisen 2c.
IV. Pflanzen: Wein, Getreide, Obstbäume 2c.
V. Tiere: Hirsche, Rehe, Wildschweine 2c.
VI. Bewohner 2c. 2c.

Die Vorstellungsreihen sind stets das von Lehrern und Schülern gemeinsam erarbeitete Resultat; man darf also nie den Unterricht irgend eines kleinern oder größern Pensums mit Vorstellungsreihen beginnen, sondern muß immer damit schließen, sonst spannt man die Pferde hinter den pädagogischen Wagen, wie dies wohl von nicht pädagogisch gebildeten Lehrern höherer Schulen öfter zu geschehen pflegt.

Hiernach ist es also falsch, wenn der fremdsprachliche Unterricht von den Deklinations- und Konjugationsfällen ausgeht; dieselben sind vielmehr aus Beispielen erst zu entwickeln und dann erst — als in Reihen geordnete Resultate — zusammenzustellen. — — —

Bei vorstehender Betrachtung dieser drei Seelengesetze hat sich nun gezeigt, daß die Vorstellungen in der Seele nicht lose neben- und aufeinander liegen, etwa wie die Körner eines Sandhaufens, sondern sich in mannigfaltiger Weise mit einander verflechten und verschlingen, wie die Fäden eines Kunstgewebes, und sich durchdringen, wie die Teile einer Wassermasse. Die Seele ist stets bestrebt, alle ihre Zustände zu kleinern oder größern Ganzen, einer Einheit zusammenzufassen, und auf dieses psychische Faktum stützt sich die Metaphysik, wenn sie die Seele als ein einheitliches Wesen bezeichnet.

Ein höchst wichtiges Kapitel der Didaktik ist weiter die Fürsorge für richtige Aufnahme und Aneignung des Unterrichtsstoffs; derselbe gründet sich auf die Gesetze der Perception und Apperception der Vorstellungen. Widmen wir diesem wichtigen Kapitel noch einige Worte.

Ein gut Teil unserer geistigen Bildung beruht auf der Klarheit der Vorstellungen; der Lehrer ist darum sicher ein Meister der Schule, welcher den Schülern auch schwierigere Unterrichts-

partien klar wie helles Wasser darzulegen und in ihnen stets klare Vorstellungen zu erzeugen versteht. Ein konfuser Kopf mit dunklen, verworrenen Ideen und Gedanken kann eine solche Leistung nicht hervorbringen; also der Lehrer muß selbst einen klaren Kopf haben: — aber dieser allein reicht nicht aus, er muß auch wissen, worin die Klarheit der Vorstellungen im tiefsten Wesen besteht und wie sie in den Häuptern kleiner und großer Kinder erzeugt wird. Die Klarheit der Vorstellungen ist nicht mit der Stärke der Wahrnehmung zu verwechseln. Ein Kanonenschuß macht einen grelleren Eindruck, als der liebliche Gesang der Nachtigall, giebt also eine starke Empfindung; dennoch braucht er noch nicht unbedingt und in allen Fällen eine klare Vorstellung zu geben, z. B. wenn er gleichzeitig mit dem starken Donner eines heftigen Gewitters erfolgt. Eine frische Vorstellung oder eine Anschauung ist natürlich stärker, als eine reproduzierte; ob sie auch klarer ist, ist damit noch nicht gesagt. Eine klare Vorstellung besteht in einem hellen, lebendigen, kräftigen und bestimmten Erinnerungsbilde, ist also nicht matt und trübe, bleich, verschwommen oder verwischt, wie eine mißlungene Photographie. Soll eine Gesamtvorstellung klar sein, so muß man ihre Einzelvorstellungen (die Merkmale) bestimmt aufgefaßt haben und von einander unterscheiden. Ist z. B. meine Vorstellung von Blau klar, so muß sie ein kräftiges und bestimmtes Bild enthalten, sie darf nicht nach Gelb oder Grün hin sich neigen. Ist meine Vorstellung von einer Apfelsine klar, so schwebt mir diese in scharfen Umrissen vor, besteht nicht in einem blassen Bilde, welches auch mit einer Citrone verwechselt werden könnte, und ich kann die Merkmale: orangengelbe Farbe, runde Gestalt und süßsäuerlichen Geschmack, genau auseinander halten. Klare Vorstellungen ragen vor andern im Bewußtsein empor, treten am meisten hervor und ziehen die Aufmerksamkeit der Seele auf sich, und je größer der Klarheitsgrad einer Vorstellung, desto größer ist auch die Aufmerksamkeit. —

Jetzt fragt es sich nun: Wodurch, durch welche Faktoren werden klare Vorstellungen erzeugt?

Wir antworten: Sie werden erzeugt 1. durch Stärke (Intensität) der Wahrnehmung (Empfindung). Ein stark und vernehmlich gesprochener Laut, ein in starken Zügen vorgeschriebener

Buchstabe, ein in frischen lebhaften Farben dargestelltes Gemälde eines Gegenstandes wird klarer aufgefaßt, als ein leise gesprochener Laut, ein in schwachen Zügen vorgeschriebener Buchstabe und ein in matten, verwitterten Farben dargestelltes Gemälde.

Doch dürfen die Empfindungen auch wieder nicht zu grell sein, weil sie sonst die Auffassungsgabe abstumpfen.

2. Zur Erzeugung klarer Vorstellungen ist auch nötig, daß nur eine oder einige Vorstellungen gleichzeitig (auf einmal) oder kurz nach einander vorgeführt werden. — Wer in einer Bildergallerie in kurzer Zeit viele Gemälde betrachtet, oder von einem Eisenbahnzuge aus eine große Zahl Gegenstände sieht, gewinnt von keinem Objekte eine lebendige Vorstellung, weil die vielen Wahrnehmungen einander stören und die Aufmerksamkeit zersplittern.

Wenn im Schreiblese-Unterrichte für einen gewissen Laut sowohl der geschriebene, als der gedruckte Buchstabe gelehrt wird, so leidet die Klarheit der Auffassung. Man soll darum im ersten Semester der Elementarklasse nur die Schreibschrift lesen lehren; dann hat der Schüler für einen Laut nur ein Zeichen sich einzuprägen, und dieses kann auch sofort geschrieben, also dadurch öfter reproduziert werden (vergl. Punkt 5), wodurch die Klarheit der Auffassung gefördert wird. In einer Unterrichtsstunde soll ich in der Regel nur ein Ganzes: ein Gebirge, ein Tier, eine Pflanze u. s. w., genau beschreiben und genau anschauen lassen, nur eine Erzählung vorführen, weil das Viele einander drückt und die Klarheit schädigt.

Hierauf beruht auch die didaktische Forderung: der Unterrichtsstoff ist in kleine methodische Ganze zu zerlegen und nur eines auf einmal in einer oder einigen Lektionen genau zu behandeln.

3. Der Auffassung neuer Vorstellungen muß Zeit zur allseitigen genauen Betrachtung und scharfen Beobachtung gelassen werden; denn auch die psychischen Vorgänge erfordern zu ihrem Ablaufe und die Seelengebilde zu ihrem Werden — Zeit. Wie die Wahrheit, so ist auch die Vorstellung eine Tochter der Zeit.

Sehe ich den Blitz nur einmal auf einen Moment, so kann ich kein klares Bild von ihm gewinnen; ich kenne nicht die Farbe seines Lichtes, den Weg, welchen er in seinem Fluge nimmt, die Dicke des Funkens u. s. w. — Ich fahre, im Schnellzuge sitzend,

an einem Schlosse vorüber. Im Nu ist dasselbe meinen Blicken wieder entschwunden. Jetzt soll ich angeben, wieviel Türme es habe, womit die Dächer geschmückt seien, nach welchem Stile es erbaut sei und so fort — ich vermag es nicht, weil ich aus Mangel an Zeit eine klare Vorstellung von dem Schlosse nicht erhielt. — In Bezug auf die Auffassung eines Gegenstandes gilt nämlich das psychische Gesetz: „Ein Merkmal eines Objektes, welches bei der Perception nicht besonders beachtet wird, fehlt dann auch bei der Reproduktion.“ Angenommen, ich hätte mir z. B. das Zimmer eines berühmten Mannes betrachtet. Nun werde ich gefragt: Welches Tapetenmuster hatte dasselbe? Ich weiß es nicht, kann mich auch nicht darauf besinnen, weil ich bei Betrachtung des Zimmers auf diesen Punkt meine besondere Aufmerksamkeit nicht lenkte.

4. Dieses Gesetz führt uns auf die psychologische Wahrheit, daß Gesamtvorstellungen und Vorstellungsgruppen dadurch an Klarheit gewinnen, daß man ihre einzelnen Teile (= die einfachen oder Einzelvorstellungen) genau auseinanderlegt und jeden besonders betrachtet. Will ich eine klare Vorstellung von einem Löwen gewinnen, so muß ich seine Größe, seine Farbe, seinen Kopf, sein Gebiß, seine Mähne, seine Tatzen, seine Stimme u. s. w., genug jedes Einzelne besonders auffassen.

5. Es muß zur Erzeugung klarer Vorstellungen eine öftere Anschauung und Wiedererzeugung des Bildes und dabei zugleich eine Verbindung der gleichen oder verwandten frühern Vorstellungen stattfinden. — Die öftere Auffassung und die Wiederholung (= Reproduktion) einer Vorstellung versteht sich wohl von selbst, weil nur dadurch der in der Seele hervorgerufene Eindruck ein bestimmter, scharf ausgeprägter wird.

Sieht das Kind zum ersten Male einen Elefanten, so bekommt es von ihm eine annähernde Vorstellung. Sieht das Kind ihn aber am folgenden Tage nochmals in Natura und am dritten Tage vielleicht nochmals im Bilde, so wird durch diese wiederholte Auffassung die Klarheit des Erinnerungsbildes erhöht. Hierauf gründet sich ja die bekannte Schulm eisterregel: „Repetitio est mater studiorum.“ Aber bei dieser Wiederholung ist es eigentlich ein psychischer Prozeß, welcher die Klarheit erhöht, nämlich die Vereinigung der

Nun sind aber — dies wollen wir hier zum Verständnis einschalten — die meisten Vorstellungen, welche wir im Leben und auch beim Unterrichte aufnehmen, nicht so einfache oder einzelne, wie z. B. ein bestimmter Laut, ein Ton, eine gewisse Farbe, eine Linie, ein eigentümlicher Geschmack u. s. w., sondern meist zusammengesetzte, wie z. B. der Regenbogen, ein Kanarienvogel, ein Baum, oder ein Haus 2c., also Bilder von Einzelwesen (Individuen), oder als Einzelwesen gedachten sinnlichen Erscheinungen (Phänomenen), und ich gewinne erst die Teilvorstellungen, wenn ich die ganze Erscheinung in Merkmale trenne. So kann ich z. B. durch Trennung der Gesamtvorstellung Regenbogen die Merkmale oder Einzelvorstellungen: mehrere gebogene Linien, Breite des Bogens und die Farben rot, orange, gelb, grün, hellblau, dunkelblau und violett erhalten; am Kanarienvogel sind die Teilvorstellungen gelb, schmetternder Gesang, kurzer Schnabel u. s. w. zu gewinnen. Wenn die Wissenschaft von Vorstellungen redet und sie z. B. obige Gesetze aufstellt, so meint sie immer oder wenigstens zunächst nur einfache Vorstellungen; aber wenn im Leben, oder auch in methodischen Lehrbüchern von Vorstellungen die Rede ist, so meinen diese immer Vorstellungen von Gegenständen, d. i. Gesamtvorstellungen = Komplexe von Vorstellungen oder **Vorstellungsbündel.** In vielen Fällen gilt allerdings das, was von den einfachen Vorstellungen behauptet wird, auch von den Gesamtvorstellungen. Auch sie verbinden sich, verdrängen einander, kommen ins Bewußtsein und gehen, sie heben und senken sich, wie die Tasten einer Orgel oder des Pianofortes, wenn sie angeschlagen und vom geistigen Finger wieder verlassen werden; auch rufen sie einander nach obigem Gesetze wieder hervor. Verbundene disparate Gesamtvorstellungen geben eine Vorstellungsgruppe, und ein Glied derselben ruft die ganze Gruppe wieder hervor. Beschreibe ich z. B. den Vogel Möve und gleichzeitig auch das Meer, an welchem er wohnt, so werden beide eine Vorstellungsgruppe bilden, von denen die eine die andere reproduziert. Denke ich also ans Meer, so taucht die Vorstellung Möve auf, denke ich an die Möve, erscheint auch die Vorstellung Meer im Bewußtsein.

Solche Vorstellungsgruppen sind z. B. beim Unterrichte Zahl und Ziffer, Begriff und Wort, Sache und Zeichen; eine Gruppe nun reproduziert die andere und die eine verstärkt die andere

oder gewährt ihr eine Hilfe. Ist ein Begriff einmal mit einem bestimmten Worte bezeichnet, dann haftet er stärker in der Seele. Habe ich mir eine Sache, z. B. ein bestimmtes Gebirge, mit einigen Strichen, wie in einer Faustzeichnung, aufgezeichnet, so ist die Vorstellung dieses Gebirges in mir kräftiger, gegen das Andrängen anderer Vorstellungen widerstandsfähiger geworden.

Drittes Gesetz. Sehe ich gleichzeitig die Farben Rot, Gelb und Blau, so wird anfangs die erste Vorstelluug von der zweiten und dritten gehemmt, ebenso die zweite von der dritten und ersten ꝛc., weil sie alle drei zu einem Gebiete (dem der Farben) gehören, also mit einander verglichen werden können, aber einander entgegengesetzt sind. Solche entgegengesetzte Vorstellungen verschmelzen später, wenn sie gleichzeitig aufgefaßt werden, zu einer Vorstellungsreihe. Aber auch nach einander aufgefaßte (successiv gegebene) entgegengesetzte Vorstellungen drücken einander erst und geben schließlich eine Vorstellungsreihe. Höre ich jetzt den Ton c, dann e, dann g, dann die Oktave c, so beeinträchtigen die Vorstellungen erst einander, später verschmelzen sie zu der Vorstellungsreihe c, e, g, c. Da diese ein Ganzes bildet, so zieht, wenn später einmal ein Glied, z. B. c oder e, vorgestellt wird, dieses die ganze Reihe wieder mit ins Bewußtsein, ebenso wie ein Glied der Kette die ganze Kette nach sich zieht. Die Tonleiter, eine Melodie, die 7 Farben des Regenbogens sind Vorstellungsreihen. In diesen Beispielen hatten wir es mit einfachen, entgegengesetzten Vorstellungen zu thun, welche eine Reihe bildeten; aber auch disparate und zusammengesetzte Vorstellungen können mit einander zu Reihen verschmelzen, wenn sie kurz nacheinander (= successive) von der Seele aufgefaßt werden, z. B.: Ich beobachte ein Gewitter; zuerst bemerke ich das Schwarze der Wolken, dann das Heulen des Sturmes, dann das Leuchten des einschlagenden Blitzes, dann höre ich den Donner krachen, dann rieche ich den schwefelichen Duft. Alle diese disparaten Vorstellungen: Schwarz, Heulen, Leuchten, Donnerkrachen, Schwefelgeruch, bilden, weil sie in kurzer Aufeinanderfolge beobachtet wurden, eine Vorstellungsreihe. — Die Darstellung irgend einer Erzählung, z. B. des 7-jähr. Krieges, ist eine Vorstellungsreihe.

wenn er Intereſſe erweckt. Aus dieſem Intereſſe entfalten ſich dann, wie aus der Knoſpe die Blüte und Frucht, die guten Geſinnungen und Handlungen, oder es ſetzen ſich, wie der gelehrte Pſycholog ſagt, die Vorſtellungen in Gefühl und Willen um. Wird z. B. im Geſchichtsunterrichte der Zögling für ein zartes Wohlwollen und einen edlen Gerechtigkeitsſinn erwärmt, ſo werden die betreffenden Vorſtellungen auch fruchtbar; der Zögling ſucht dann die Geſinnungen des Wohlwollens und der Gerechtigkeit auch gegen ſeine Eltern, Geſchwiſter und Genoſſen zu bethätigen — und der Unterricht wirkt ſomit erziehend.

Endlich leitet die Pſychologie auch die Auswahl des Lehrſtoffs für jedes Schuljahr, indem ſie lehrt, daß derſelbe (ebenſo wie die Methode und Lehrform) auf allen Stadien des Bildungswegs nach der Auffaſſungsfähigkeit oder der Entwicklungsſtufe, d. i. nach dem Geiſteszuſtande des Zöglings ſich zu richten, alſo demſelben erſt Milch, dann Brot und Fleiſch zur geiſtigen Nahrung zu bieten habe. Aber nicht nur das Nacheinander, ſondern auch das Nebeneinander, d. h. die gleichzeitig betriebenen Fächer geſtaltet ſie pädagogiſch, indem ſie gebietet, Fäden von einer Gedankenprovinz zur andern zu ziehen, damit die Einheit des Bewußtſeins im Zöglinge ſich nicht zerſplittere und er nicht zerſtreut und zerfahren werde.

Wir ſind am Ende. Wir wollten ja nur dem Leſer einen Einblick in den pädagogiſchen Wert der Pſychologie geben, und wollten dazu aufmuntern, daß auf dieſem Wege weitergebaut werde, um zu einer gründlichen und wiſſenſchaftlichen Didaktik zu gelangen. Iſt die Pſychologie, wie wir annehmen, wirklich eine ſichere Stütze für den Lehrer, ſo laſſen ſich manche Konſequenzen daraus ziehen. Der Lehrer hat dann eine ſehr wichtige Stellung und einen hohen Beruf, man darf nicht mit Geringſchätzung auf ſeine Thätigkeit blicken. Im Seminare muß dann die Pſychologie eingehender gelehrt werden, und er ſelbſt muß ſie zum fortdauernden Gegenſtande ſeiner Fortbildung machen, ſeine pädagogiſchen Funktionen mit pſychologiſchem Auge anſehen und mit pſychologiſchem Wiſſen durchdringen.

Penſum richtig erfaßt, ſo müſſen wir nun die Unterrichtsreſultate in Reihen aufſtellen:

1×8 = 8.
2×8 = 16.
3×8 = 24.
u. ſ. w. bis
10×8 = 80.

So gewinnen wir die Vorſtellungsreihe des Einmaleins.

Das Alphabet iſt nichts Anderes, als eine Reihe einfacher Vorſtellungen — der Buchſtaben.

Haben wir in der Raumlehre die Arten der Dreiecke behandelt, ſo werden wir zum Schluſſe die reihenförmige Aufſtellung machen:

Dreiecke können ſein:

I. in Bezug auf ihre Seiten:
A. gleichſeitig, oder
B. gleichſchenklig, oder
C. ungleichſeitig;
II. in Bezug auf ihre Winkel:
A. rechtwinklig, oder
B. ſtumpfwinklig, oder
C. ſpitzwinklig.

In der Phyſik bilden Urſache und Wirkung, wie Kälte und Eis, Wärme und Schneeſchmelzen, hoher Luftdruck und Steigen des Barometers, Blitz und Donner — zweigliedrige Vorſtellungsreihen.

Haben wir im Geſchichtsunterrichte für reifere Schüler verſchiedene deutſche Kaiſer behandelt, ſo müſſen wir ſie ſchließlich in Reihen geordnet zuſammenſtellen und z. B. ſagen:

Wir lernten kennen:

I. Zwei Karolinger: Karl d. Gr. und Ludwig den Deutſchen;
II. zwei Kaiſer aus dem ſächſiſchen Hauſe: Heinrich I. und Otto d. Gr. —;
III. einen Salier oder Franken: Heinrich IV. und
IV. zwei Hohenſtaufen: Friedrich Barbaroſſa und Friedrich II.

Wenn ich die Geographie von Deutſchland behandelt habe, ſo ſtelle ich ſchließlich das erlangte Wiſſen reihenförmig zuſammen:

im Leben ſein Wohlwollen gegen Kranke und Arme, ſeine Liebe zum Vaterlande bethätige, indem ich ihm dazu die Mittel gebe und ihn anleite, daß er z. B. in letzterem Falle, wenn ſeine Hand zum Führen des Schwertes noch zu ſchwach iſt, wenigſtens den kämpfenden und verwundeten Kriegern Dienſte leiſte: — ſo wirke ich beſſernd, veredelnd auf des Zöglings Willen ein — durch Zucht. Dasſelbe bewirke ich, wenn ich nicht dulde, daß das Kind ein Tier mißhandele, daß es dem Nachbar ohne deſſen Einwilligung Obſt nehme, und wenn ich es anhalte, daß es gefundene Gegenſtände dem rechtmäßigen Eigentümer wieder zurückgebe. — Es handelt ſich hier immer um Bildung von Einſicht, Gemüt, Willen, alſo Veredlung des innern Menſchen, um Pflege von unmittelbaren Tugenden, wie Wohlwollen, Vaterlandsliebe, Ehrlichkeit — mit einem Worte um die Bildung eines guten Menſchen. Ein ſolcher ſoll der Zögling täglich mehr und mehr werden, um in Zukunft es zu ſein und zu bleiben; — die Arbeit des Erziehers ſorgt mehr für die Zukunft, als für die Gegenwart.

Aber dieſe beiden Hauptfunktionen des Erziehers, Unterricht und Zucht, können nicht erfolgreich von ſtatten gehen, ja gar nicht in Wirkſamkeit treten, wenn nicht vorher die rohen Begehrungen des Zöglings zurückgedrängt, der wilde Ungeſtüm einer feinen Ordnung unterworfen worden ſind. Du willſt als Lehrer die Schüler unterrichten, du beginnſt den Unterricht — da beliebt es einem derſelben, laut zu ſprechen, einem andern, ſeinen Nachbar mit einer Nadel zu ſtechen, daß er laut aufſchreit, einem dritten, zu ſpät zu kommen — du weiſeſt dieſe Störungen zurück und beſtrafſt ſie kurz. Ein Vater ruft ſeinem Sohne zu, aus dem Garten in die Wohnung zu kommen, um mit ihm der Tante ein Geburtstagsgeſchenk zu überreichen. Dem Sohne beliebt es aber, im Garten zu bleiben, es gefällt ihm beſſer, den Blumen die Köpfe abzuſchlagen oder im Waſſer herumzuwaten, um ſein Schiffchen zu lenken. Der Vater wird durch die rohen Begierden des Knaben von der Verwirklichung ſeiner Erziehungsmaßregel zurückgehalten, er muß erſt die wilden Dornen abſchneiden, bevor er ein Edelreis aufſetzen kann.

Soll die ſtille Erziehungsarbeit von ſtatten gehen können, ſo muß ſie demnach und die ihr angewieſenen Lebensverhältniſſe, die Familie und die kleine Schulgemeinde, vor Störungen geſchützt, und die

Kinder müſſen baldmöglichſt gewöhnt werden, eine gewiſſe Ordnung und Geſetzmäßigkeit zu befolgen, in eine geordnete Gemeinſchaft ſich einzufügen. Dieſe Thätigkeit des Erziehers, Störungen zu hindern, zu beſeitigen und die Haus- oder Schulordnung aufrechtzuhalten, iſt, ſtreng genommen, noch keine eigentliche Erziehung, d. h. keine Bildung des Gedankenkreiſes zur Erzeugung von Gemütszuſtänden, keine Emporhebung von Gefühlen und Strebungen zu ſittlichen Charakterzügen, alſo keine Läuterung und Beſſerung des Menſchen von innen heraus, wohl aber iſt ſie die Vorbedingung oder die Vorarbeit für die eigentliche Erziehung und wohlgeeignet, als Bauſtein für dieſelbe verwertet zu werden: — man nennt ſie die **Regierung** der Zöglinge, weil ſie es mit der äußern Leitung und der bewußtloſen Gewöhnung zu thun hat. Plauderei, Neckerei, Zuſpätkommen in der Schule, Beſchmutzen der Kleider durch Waten im Waſſer ſind nicht eigentliche ſittliche Vergehen, weil ſie gegen die ſittlichen Ideen nicht verſtoßen, ſie ſind aber Verſtöße gegen eine konventionelle Ordnung, Störungen einer geordneten Gemeinſchaft, alſo Polizeivergehen.

Dieſen ſtrengen Unterſchied zwiſchen eigentlicher Erziehung und Regierung macht nur die wiſſenſchaftliche Pädagogik; die vorherbartſche Pädagogik, wie ſie noch in der Schulpraxis üblich iſt, kennt ihn nicht; aber es iſt für den Erzieher wertvoll und wichtig, dieſen feinen Unterſchied feſtzuhalten. Um vollſtändig klar in dieſer Sache zu werden, müſſen wir noch etwas näher auf dieſelbe eingehen.

Man verſteht unter Regierung der Kinder etwa das, was man früher mit dem Worte Disciplin ausdrückte, indem man nach Schwarz-Curtman*) die letztere als „die geſellige Zucht oder den Inbegriff der Veranſtaltungen zur Aufrechthaltung der Geſetzmäßigkeit und Ordnung unter den zuſammenlebenden Schülern“ bezeichnet; jedoch decken, wie wir ſpäter ſehen werden, die beiden Begriffe Regierung und Disciplin ſich nicht ganz.

Welches iſt denn der ganze Bereich der Regierungsthätigkeit? Alles, was den Unterricht und die Zucht in ihrer Wirkſamkeit hindert oder ſtört, hält ſie fern; Unpünktlichkeit, ruheloſes Weſen, Unordnung, Unreinlichkeit, Trägheit, Unmäßigkeit, Verſchwendung —

*) Schwarz-Curtman, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. II. Teil. S. 70, 71 der 7. Auflage.

sind Disteln auf dem Acker des menschlichen Herzens, welche das Aufnehmen und Keimen des guten Samens hindern; darum müssen sie als Feinde der Bildung zuvörderst entfernt und der Zögling durch tägliche Gewöhnung zu Pünktlichkeit, Stillsitzen und Stillehalten, Ordnung, Reinlichkeit, Fleiß, Mäßigkeit, Sparsamkeit geführt werden. Die Gewöhnung an diese wertvollen Eigenschaften, an verschiedene gute Sitten, wie Aufstehen vor achtungswerten Personen und Grüßen derselben, also Anstand und Höflichkeit, ist noch keine (innere) Bildung, aber sie ist das Erste und Notwendigste, um einen jungen Menschen, welcher noch keine Empfänglichkeit und keinen Anknüpfungspunkt für die innere Bildung hat, aus der Rohheit herauszuheben, ihn zu entwildern und der Bildung zugänglich zu machen. Des Zöglings Einsicht und Willen sind noch nicht so reif, daß er diese Entwilderung selbst vornähme; darum muß er der Einsicht und dem Willen des Erziehers unterworfen werden, auch gegen seine Überzeugung oder sein Bewußtsein. Es handelt sich also hier um bewußtlose Gewöhnungen, und sie sind es, welche den Boden für Erziehung und Unterricht empfänglich machen, d. i. sie bilden die Vorstufe und die Vorbedingung der eigentlichen Erziehung oder Willensveredlung.

Man nennt diese angegebenen guten Eigenschaften oder bewußtlosen Gewöhnungen auch mittelbare Tugenden, weil sie nicht zunächst und geradezu, sondern erst in zweiter Linie zur Erfüllung einer sittlichen Idee mitwirken können und weil sie auch in den Dienst einer bösen Gesinnung treten können. So ist die Wohlthätigkeit eine unmittelbare Tugend, weil sie die sittliche Forderung des Wohlwollens schnurstracks erfüllt. Durch Fleiß und Sparsamkeit aber vermehre ich zunächst mein irdisches Gut, erfülle nicht geradeswegs eine sittliche Forderung, und wenn ich mein Eigentum dazu anwende, der Selbstsucht zu fröhnen und dem Nächsten zu schaden, so stehen Sparsamkeit und Fleiß im Dienste der Unsittlichkeit. Benutze ich aber meine Güter zum Wohlthun, zum Bethätigen des Gemeinsinnes, so werden diese Tugenden durch Fleiß und Sparsamkeit unterstützt. Mit Fleiß und Sparsamkeit allein beweise ich indes noch niemand eine Liebe, stifte ich noch nichts Gutes; sie werden nur dadurch Tugenden, daß sie meine Wohlthätigkeit unterstützen. So kann auch der Mäßige ebensowohl ein

guter, als ein böser Mensch sein; Mäßigkeit an sich erfüllt noch keine sittliche Vorschrift; aber nur mit Mäßigkeit kann ich Leib und Seele gesund und frisch erhalten und mich so in den Stand setzen, wohlwollend, rechtlich, dankbar, billig, überhaupt wahrhaft sittlich zu handeln. Sonach können Fleiß, Sparsamkeit, Mäßigkeit mich nicht geradezu sittlich machen, ich kann mit ihnen nicht geradezu (direkt) eine sittliche Idee erfüllen; aber sie können bei Ausführung der letztern in zweiter Linie mitwirken, also indirekt zur Sittlichkeit beitragen. Wir nennen sie darum mittelbare Tugenden, während die Wohlthätigkeit, die Dankbarkeit u. a. unmittelbare Tugenden heißen. Zu letztern gehört Einsicht und bewußte Unterwerfung unter die sittliche Idee, zu den mittelbaren Tugenden dagegen gehören diese nicht. Zu den mittelbaren Tugenden gehört auch manche Tugend des Anstandes, manche humane Sitte, z. B. andere beim Sprechen ausreden zu lassen, sie in einer Auseinandersetzung, einem Vortrage nicht zu stören, vor dem Eintritt in ein fremdes Zimmer anzuklopfen, Schreien und zu starkes Sprechen im Umgange mit andern zu vermeiden, Orte und Sachen zu schonen, gewisse Räume zu meiden, Zeiten zu beobachten, Beschäftigungen zu unterlassen oder vorzunehmen, strenger Gehorsam gegen die Erzieher und Lehrer, als die Summe aller dieser äußeren guten Eigenschaften. So bildet die Regierung eine feine äußerliche Zucht, wie Luther das Fasten und Reinhalten des Leibes nennt, oder ein Zuchtmittel auf Christum. Diese äußere feine Gewöhnung ist notwendig; denn sie ist untrennbar mit der Thätigkeit von Unterricht und Erziehung verflochten, ja sie vertritt sogar die Gesellschaft mit, weil sie diese vor den Störungen und Unordnungen der Kinderwelt schützt.

Zweites Kapitel.

Die Maßregeln der Regierung

kommen sowohl im Hause wie in der Schule zur Anwendung.

Wenn ein Schüler während des Unterrichts seinen Platz verläßt und ohne weiteres zu einem andern Schüler sich begiebt, so wird er auf kurze Zeit von der Schulgemeinschaft getrennt — er

muß eine Zeit lang ſtehen. Wer ſein Aufſatzheft einige Tage zu ſpät dem Lehrer einreicht, muß eine halbe Stunde nachſitzen. Vorſtehende Fälle ſind Regierungsmaßregeln in der Schule. — Wenn ein Kind bei Tiſche mit dem Löffel in die Suppe ſchlägt und ſo ſeine Tiſchgenoſſen beſchmutzt, ſo wird der Vater es vom Tiſche entfernen und ihm ein Faſten auferlegen, bei Wiederholung des Falls dem Büblein wohl auch die Finger, welche gemißbraucht worden ſind, ein wenig klopfen, ihm alſo eine Witzigung zu teil werden laſſen. Die Mutter erlaubt dem Kinde, zwei Stunden lang zu einem Spielgenoſſen zu gehen; dasſelbe bleibt aber drei Stunden fort. Für dieſe Unpünktlichkeit erhält es von der Mutter einen Verweis oder Androhung von Strafe. Dieſe Beiſpiele ſind Regierungsmaßregeln des Hauſes.

Welche Maßregeln ſtehen nun der Regierung zu Gebote? und nach welchen pädagogiſchen Grundſätzen ſind ſie anzuwenden? —

1. Eine Anzahl Erziehungsmaßregeln werden wir dadurch finden, daß wir nach den Urſachen der ſtörenden Begehrungen forſchen und dieſe dann durch gewiſſe Mittel beſeitigen.

Das Kind wird zu einem länger dauernden Gottesdienſte mitgenommen, ohne vorher gehörig geſpeiſt und getränkt worden zu ſein — es wird unaufmerkſam, unruhig und weint ſchließlich — aus Hunger; oder: das Kind ſitzt in dumpfer, dunſtiger Schulſtube, deſſen dicke Luft den Kopf einnimmt; oder es hat ſchon drei bis vier Stunden lang ununterbrochen auf der harten Schulbank geſeſſen, es rutſcht auf derſelben hin und her und iſt nicht mehr im ſtande, dem Unterrichte zu folgen — aus Bedürfnis nach freier Bewegung.

Ein weiſer Lehrer wird alſo den Zöglingen nicht mehr zumuten, als ſie leiſten können, er wird ihre berechtigten Naturbedürfniſſe, wie den Drang nach Nahrung, nach Bewegung, nach Atmen von friſcher Luft, nach Ruhe und Schlaf, das Bedürfnis des Sehens u. ſ. w., befriedigen und dadurch manche Störungen vermeiden. Er wird für körperliches Wohlbefinden der Schüler ſorgen und ihnen nicht ſchwerere Bürden auflegen, als ſie tragen können. So verfährt eine weiſe Regierung.

2. Die Urſachen der ſtörenden Begehrungen können auch in einzelnen fremden Vorſtellungen liegen, welche das Kind zur

Zeit ganz beherrschen — diese müssen durch passende Beschäftigungen, welche weder über, noch unter dem geistigen Horizonte des Kindes liegen, in ein richtiges Verhältnis zum Gedankenkreise des Kindes gesetzt werden. — Werden dem ältern Knaben z. B. im Unterrichte Erzählungen dargeboten, welche viel zu leicht und zu kindlich oder gar kindisch für denselben sind, so langweilt er sich und er stört. Es tauchen dann ungehörige Vorstellungen in seinem Kopfe auf, z. B. von dem jungen Pferde, welches der Vater jüngst erhalten hat, u. dgl., und die Aufmerksamkeit ist verscheucht. Liegt der Unterrichtsstoff über dem Horizonte des Kindes, dann wird es verwirrt, wird unruhig und stört. Ergo: passender Unterrichtsstoff, richtige Beschäftigung, sowie gute Art des Unterrichts, welche das Kind fesseln, seinen Geist ganz ausfüllen, es packen — hindern das Aufkommen ungehöriger Vorstellungen, welche das Kind ablenken und zu Störungen verführen. Durch zweckmäßige Beschäftigung der Kinder mittelst Spiel und Arbeit können sie auch im Hause von manchem Unfug abgehalten werden.

3. Es giebt eine Reihe von Regierungsmaßregeln, welche einen gewaltsamen Druck auf den Geist ausüben, wie: Befehle, Anordnungen, Gesetz, Androhung von Strafen, Strafen, Aufsicht oder Kontrolle — und dadurch die störenden Begehrungen des Zöglings in Schranken halten.

Alle Gebote und Verbote, Anordnungen und Gesetze der Regierung werden — wie beim Militär — in kurzer, knapper Form, mit energischem, entschiedenem Tone gegeben; sie sind unwiderruflich, lassen sich auf keine Gründe ein und werden oft durch einen Wink, ein Zeichen, einen Blick gegeben. Die Wörtchen auf und ab genügen, oder ein Wink mit der Hand, daß die ganze Klasse sich erhebt oder niederläßt u. s. w. Fehler werden hier rasch vergessen, und dem Zöglinge wird ein solcher Verstoß gegen die herkömmliche oder eingeführte Ordnung nicht nachgetragen.

Bei Trotz, als einem absichtlichen Widerstreben gegen des Meisters Gebot, muß eine Hemmung der hindernden Vorstellungen und Bestrebungen eintreten — wodurch? — Durch Androhen von Strafen und wirkliche Strafen, als Übel, welche der aus dem befriedigten Begehren entstehenden Lust das Gleichgewicht halten oder sie noch überbieten. Die Strafen der Regierung sind andere,

als die der Zucht; letztere sollen bessern, erstere nur abschrecken. Durch die Maßregeln der Regierung werden ja die Begehrungen nicht umgebildet, sondern im Interesse von Unterricht und Zucht augenblicklich nur zurückgedrängt. Die Strafen der Regierung wenden sich nicht an die eigene *Überlegung* des Zöglings, sie wollen demselben nur ein bestimmtes Quantum von Wehe erwidern. Sie sind kurzer Hand und ohne viele Worte zu vollziehen. Wenn ein Schüler zu spät kommt, oder während des Unterrichts Geräusch macht, so sind dies nicht sittliche Vergehen, sondern nur Verstöße gegen die Schulordnung; sie fallen also in den Bereich der Regierung, und der Lehrer wird darum nicht lange zu Herzen dringende Ansprachen halten, sondern ohne weitere Worte, auf einen Wink, im ersteren Falle den Schüler zum Stehenbleiben an der Thür und im anderen Falle zum Herausstellen veranlassen.

Die Regierungsstrafen sollen nur *Denkzettel* sein, welche den Schüler vor weitern Übertretungen warnen; sie dürfen darum weder im Affekte gegeben werden, noch Affekte im Bestraften hervorbringen und nicht in zu starkem Maße erteilt werden. Sie werden immer erst angedroht.

Alle Strafen wirken indes nicht gleichmäßig dauernd, sondern nur stoßweise. Einen länger und gleichmäßig wirkenden Druck bringt nur die *Aufsicht* oder die *Kontrolle* hervor. Dieselbe darf jedoch nicht in eine peinliche Überwachung ausarten und dem Zöglinge *nicht alle* freie Bewegung rauben. Sie überläßt denselben mitunter, z. B. zur Besorgung einiger Aufträge, für eine ganze Reihe von Handlungen sich völlig selbst, damit er im rechten selbständigen Wollen und Handeln sich übe, und oft beaufsichtigt sie ihn scheinbar *unabsichtlich*. Z. B. die Zöglinge sind mit Gartenarbeiten beschäftigt. Der Erzieher hat seine eigene Arbeit im Garten, er beschneidet Rosen. Die Zöglinge glauben sich unbeaufsichtigt; aber der ebenso vorsichtige, als humane Erzieher wird doch oft einen unbemerkten Blick auf das Thun und Treiben der mutwilligen Jugend fallen lassen, oder sich in der Nähe derselben zu schaffen machen (= scheinbar *unabsichtliche* Aufsicht).

4. *Sichere Hilfen für die Regierung sind Autorität und Liebe*, welche der Erzieher in den Gemütern der Kinder sich bereitet; denn beide ziehen den Zögling unbemerkt in die

Auffassungs- und Denkweise des Erziehers mit hinein. Die Macht der Autorität beruht auf einer tüchtigen Persönlichkeit, welche durch die geistige und sittliche Ausbildung herbeigeführt und durch Körperkraft unterstützt wird, und die Macht der Liebe beruht in der persönlichen Güte und Liebenswürdigkeit, welche Zuneigung und Anhänglichkeit anderer zur Folge hat. Der Erzieher komme zur Erreichung dieses Ziels zuerst den Wünschen des Zöglings entgegen; sie arbeiten gemeinsam, z. B. an Vervollständigung von Sammlungen, pflegen öftern Umgang.

Die Einlebung guter Sitten in Haus, Schule und andern Gemeinschaften und alle bewußtlosen Gewöhnungen der Jugend, welche ja Aufgabe der Regierung sind, ruhen am sichersten auf der Autorität und Liebe, welche der Erzieher in den Herzen der Zöglinge besitzt.

Zum Schlusse heben wir noch hervor, daß die Regierung früher anfängt, als ihre beiden Schwestern, der Unterricht und die Zucht, daß sie als ein Notbehelf beide eine Strecke begleitet und früher als die Zucht aufhört, natürlich nur allmählich. Sobald nämlich die vernünftige Erkenntnis und der sittliche Wille im Zöglinge so gereift sind, daß er von selbst das Rechte und Anständige thut (= sich selbst regiert), dann fällt die Regierung als überflüssig hinweg. Je reifer also der Zögling wird, desto mehr können sich die ihm gezogenen Schranken erweitern.

Aus vorstehender Darlegung erhellt, daß, während die Disciplin sich bloß auf die Schule, die Regierung sich auf Schule und Haus bezieht; daß beide, Disciplin und Regierung, die feine äußere Zucht bedeuten. Von manchen Pädagogen wird indes unter Disciplin die eigentliche Erziehung oder Charakterbildung mit verstanden — in diesem Falle ist Regierung dann ein engerer Begriff.

Die oben gezeichneten drei Hauptbegriffe der Erziehung: Regierung, Unterricht und Zucht — werden indes nur in der Theorie so scharf getrennt, damit der Erwachsene genau weiß, was er thue; in der Praxis treten die Funktionen des Regierens, Unterrichtens und Erziehens in inniger Verbindung auf, und ihre Trennung wird nicht sichtbar.

Drittes Kapitel.

Die Schulordnung.

Wollen die Unterrichtsanstalten wahrhaft bildend wirken, so müssen sie als Erziehungsschulen eingerichtet werden. Wie bereits dargethan, zerfällt aber die pädagogische Praxis in die drei wichtigen Funktionen: 1. die Regierung, 2. den Unterricht und 3. die Zucht (eigentliche, unmittelbare Erziehung). Alle diese Funktionen sollen planmäßig vor sich gehen; demnach müssen für jede Schule auch drei große Pläne ausgearbeitet und in ihr durchgeführt werden, nämlich:

1. für die Regierung die Schulordnung, als der Inbegriff der Bestimmungen, welche die äußere Ordnung herstellen, Unterricht, Zucht und Schulleben vor Störungen schützen, Hindernisse beseitigen und dem ganzen Schulorganismus einen geregelten Gang verleihen sollen;

2. für den Unterricht der Lehrplan, als die planmäßige Festsetzung der Ziele, des Stoffes und der Methoden des erziehenden Unterrichts für alle Lehrfächer jeder Klasse;

3. für die Zucht der Erziehungsplan, als der Inbegriff der einheitlichen Grundsätze, Ziele und Maßregeln, welche die eigentliche unmittelbare Erziehung betreffen und die Charakterbildung des Zöglings bewirken sollen.

In dem Erziehungsplane müßten unter anderm folgende Kapitel vorkommen: Das Vorbild der Schüler; die Liebe und Autorität der Lehrer; das rechte Schulleben: der Umgang der Zöglinge mit den Lehrern und unter einander, gemeinsame Beschäftigungen, Spiele und Spaziergänge der Schüler, Schulfeste und Feierlichkeiten; ferner Pflege eines religiösen Geistes durch Andachten in der Schule und Besuch des Gottesdienstes; Lektüre; Lohn und Lob, Strafe, Tadel und Ermahnung: — genug, alle die Maßregeln, welche zur Anlegung und Pflege eines religiös-sittlichen Charakters unmittelbar beizutragen vermögen.

Erst wenn eine Schulanstalt die vorstehend bezeichneten drei wichtigen Pläne besitzt und befolgt, verdient sie den Namen einer wahren Erziehungsschule.

Wir haben es nun hier mit dem ersten dieser Pläne, der Schulordnung, zu thun und wollen noch die wichtigsten Bestimmungen, welche in derselben nicht fehlen dürfen, namhaft machen.

Bausteine zu einer Schulordnung.

1. Vorschriften, welche besonders den Lehrer betreffen.

Der Lehrer soll seinen Unterricht pünktlich beginnen und pünktlich schließen (möglichst mit dem Glockenschlage). Er erscheine vor dem Schlage der betreffenden Stunde im Klassenzimmer.

Der Lehrer nehme, ebenso wie jeder Schüler, einen festen, unverrückbaren Ort ein, am besten gerade vor der Mitte der Sitzplätze (also Zeit- und Raumreihen sind fest einzuhalten).

Jede Lehrstunde beginnt mit einer kurzen Kontrolle, ob alles zum Unterrichte Nötige — nach den feststehenden Sitten — von den betreffenden Schülern besorgt worden sei; hierauf erfolgt das etwa erforderliche Aufzählen und Überhören des für die Stunde nötigen, schon früher in Reihen gebrachten und eingeprägten Unterrichtsstoffs, und dann melden sich eventuell die Schüler, welche etwas Versäumtes nachzuholen hatten, freiwillig.

Der Lehrer behalte beim Unterrichte fortwährend die ganze Klasse im Auge, und schon sein Blick diene dazu, um den Schülern einen Befehl, eine Vorschrift, eine Drohung oder eine Strafe auszudrücken.

Bei Störungen im Unterrichte deutet der Lehrer seine Befehle, Drohungen und Strafen auch durch Innehalten im Vortrage (Pausen) und leises Klopfen und zur Steigerung sodann durch Worte (Rügen ꝛc.) an.

Während des Unterrichts wird keine Anzeige oder Beschwerde der Schüler gegen einen Mitschüler angenommen und keine Strafe vollzogen, die Ruhestörer und Unaufmerksamen werden nur herausgestellt. Die Vollziehung der Strafen erfolgt nach Beendigung der Unterrichtsstunde.

Die Fragen des Lehrers sind stets an die ganze Klasse zu richten.

Der Unterricht muß ununterbrochen fortschreiten, alle Schüler möglichst gleichmäßig beschäftigen, und es dürfen in demselben keine langen peinlichen Pausen entstehen (geschickte Benutzung gemeinsamer Hilfsmittel: Chorsprechen, Vorzeigen von Anschauungsmitteln ꝛc.).

Zur Aufrechthaltung der guten Ordnung empfiehlt es sich, ein Sittenbuch in jeder Klasse zu führen, in welches die Vergehen der Schüler und die darauf erfolgten Strafen eingetragen werden.

Der Lehrer sei mit dem Strafquantum anfangs möglichst sparsam und wende die Strafen gradatim an. Denselben gehen erst Drohungen vorher; aber dieselben dürfen nicht leere Drohungen bleiben, sondern müssen bei der Übertretung eines Gebots in wirkliche Strafausübung übergehen.

Der Lehrer muß alles vermeiden, was bei den Schülern Unaufmerksamkeit hervorrufen kann, z. B. auffällige Kleidung, seltsame Gesten und Manieren, und von den Blicken der Schüler alles entfernen, was zerstreuen kann, z. B. Figuren und Abbildungen, welche einem andern Unterrichtsgebiete angehören, u. s. w.

Es muß vor Schulanfang, in den Pausen und beim Nachhausegehen der Schüler Aufsicht geübt werden. In größern Schulanstalten führt jeder Lehrer diese äußere Inspektion über alle Schüler der ganzen Anstalt eine Woche lang.

Im Interesse der geistigen und körperlichen Entwicklung der Jugend sollten in keiner Schulanstalt die Schüler länger, als drei Stunden nach einander geistig angestrengt werden. Ein 4-stündiger Vormittagsunterricht ist sicher vom Übel. — Jüngere Kinder (von 6 bis 9 Jahren) sollten täglich nur 3—4 Stunden lang Unterricht genießen. Die häuslichen Aufgaben dürfen diese Kinder täglich nur eine Stunde lang, ältere Schüler $1^1/_2$ bis höchstens 2 Stunden lang beschäftigen.

Es empfiehlt sich, die Schulzimmer durch Gemälde, ausgestopfte Tiere und Topfpflanzen zu schmücken, auch die (lackierten) Landkarten aufgerollt an die Wände zu hängen.

2. Vorschriften, welche die Schüler auszuführen haben.

Bevor der Vormittagsunterricht beginnen kann, müssen die Kinder erst gehörig ausgeschlafen haben, und der Nachmittagsunterricht darf nicht kurz nach der Mittagsmahlzeit seinen Anfang nehmen. Beide Forderungen liegen im Interesse der Entwicklung des Körpers, wie des Geistes. Hiernach beginne der Vormittagsunterricht am besten um 8 Uhr (für jüngere um 9 Uhr), nur in den heißen Juni-, Juli- und Augusttagen um 7 Uhr (für jüngere um 8 Uhr),

um den Unterricht in die kühlere Tageszeit zu verlegen; der Nachmittagsunterricht beginne am besten um 2 Uhr (2 Stunden nach der Mittagsmahlzeit). — Ist Vormittag 10 Uhr eine Wärme von 20 Grad R., so fällt der Nachmittagsunterricht aus.

Die Schulkinder sollen pünktlich in der Schule erscheinen; doch dürfen sie nicht früher, als eine Viertelstunde vor dem Glockenschlage das Schulhaus betreten. Vor Beginn des Unterrichts dürfen die Kinder auf dem Schulhofe oder in der Nähe des Schulhauses sich nicht lärmenden Spielen hingeben.

Die Kinder sollen auf dem Wege *nach* und *von der Schule* sich nicht länger verweilen, als nötig ist, unterwegs ihre Schulgeräte nicht weglegen, um sich dem Spiele hinzugeben, und sich anständig betragen.

Im Schulgebäude haben alle Schüler und Schülerinnen vor, zwischen und nach den Unterrichtsstunden Ruhe und Anstand zu beobachten, also Schreien, Pfeifen, Singen, Springen und lautes Auftreten auf den Treppen zu unterlassen. In einer größern Schulanstalt ist jeder Lehrer befugt und verpflichtet, bei auftretenden Ungehörigkeiten jedes Kind der Schulanstalt, gleichviel ob es ein Schüler *seiner* Klasse ist, oder nicht, auf frischer That zu bestrafen oder zurechtzuweisen. — In der Pause müssen alle Schüler das Zimmer verlassen, welches inzwischen gelüftet wird; nur die Kränklichen und Schwachen dürfen bei unfreundlicher Witterung während der Pausen im Schulsaale zurückbleiben. — Ohne Erlaubnis des aufsichtführenden Lehrers darf ein Schüler den Schulhof oder Spielplatz nicht verlassen.

Während des Unterrichts herrsche eine feierliche Stille. Bücher und Hefte, Schiefertafeln, Griffel (Schieferstifte), Federn und andere Schulgeräte sind beim Unterrichte *schnell* und ganz *leise*, in den untern Klassen am besten nach *Kommando* herauf- und hinunterzunehmen und die Bücher ohne alles Geräusch aufzuschlagen. Wer während des Unterrichts mit den Schulgeräten klappt, hat sich herauszustellen.

Während des Gesangs und Gebets, mit denen der Unterricht eröffnet wird, darf kein Schüler in das Schulzimmer treten. Die Unpünktlichen sind im Sittenbuche der Klasse zu notieren. Wer erst nach erfolgtem Beginne des Unterrichts erscheint, behält seinen

Standort an der Thür, nach dem Ermessen des Lehrers eine Viertel- oder halbe Stunde lang.

Mit Beginn des Unterrichts richten alle Schüler ihre Blicke auf den Lehrer, und die jüngsten legen die Hände auf die Tafel. Sobald ein Schüler seine Blicke vom Lehrer abwendet, höre das Sprechen des Lehrers auf. Die Schüler, welche eine gestellte Frage zu beantworten, oder sonst etwas zu sagen oder eine Frage zu stellen wünschen, dürfen nie ohne weiteres das Wort ergreifen, sondern haben den Zeigefinger zu erheben. Rufe, Antworten ohne Geheiß, voreiliges Sprechen, leises Singen, Zuflüstern, Murmeln beim Kopfrechnen u. dgl. sind Störungen des Unterrichts.

Die Schüler müssen fein gewaschen, in ordentlicher, reiner Kleidung, mit geputzten Schuhen zur Schule kommen und die Schulzimmer, Vorplätze, Schulgeräte, Lehrmittel, Zeichen- und Turnapparate sowie ihre Sitzplätze in Sauberkeit erhalten. Papierschnitzel, Obstabfälle, Speisereste u. dergl. sind nicht in die Schulfäle oder in die Vorzimmer, sondern in die zu diesem Zwecke aufgestellten Gefäße zu werfen. Jeder Schüler hat für seinen Platz zu stehen. Die Schüler dürfen nicht in Bänke und Pulte schneiden.

Nach Beendigung des Unterrichts verlassen die Schüler die Klasse in geordneten Reihen (bankweise). Nach der Pause stellen sie sich in Reihen (Sektionen) von 2 oder 3 Personen auf und gehen geordnet in den Saal zurück.

Auch außer der Schule sollen die Schüler einer Anstalt stets eines gesitteten und feinen Betragens sich befleißigen, z. B. keinen Straßenunfug treiben, nie ohne die vorgeschriebene Badekleidung an einem öffentlichen Orte sich baden, u. dergl. m.

Viertes Kapitel.

Die Gewöhnung,

als die Hauptsumme aller Regierungsmaßregeln.

Die Regierung ist nur dann eine vollkommne, sie erreicht die gesteckten Ziele, die rohen Begehrungen des Zöglings zu zügeln, ihn zum Leben und Bewegen in einer geordneten Gemeinschaft geschickt zu machen und zu unmittelbaren Tugenden zu führen, nur dann, wenn der Erzieher die Gewöhnung zu allem löblichen Thun

gehörig anwendet; denn dieselbe ist auch auf dem Gebiete der Jugenderziehung eine große Macht, und sie umfaßt, als die Summa, alle Regierungsmaßregeln: Beschäftigung, Befehl, Gebot, Drohung, Strafe und Aufsicht — oder alle diese Maßregeln stehen eigentlich im Dienste der Gewöhnung. Es nötigt uns dies, diesen Begriff, welchen wir auf dem Wege zur Auffindung der besten Regierungsweise nicht umgehen können, etwas näher ins Auge zu fassen.

Gewöhnen heißt, ein organisches Wesen veranlassen, eine Thätigkeit so oft zu vollziehen, bis es dieselbe unwillkürlich, unbewußt ausführt, oder die Einwirkung eines andern Objects so oft zu ertragen, bis es sie unbewußt duldet; also das Thun oder Dulden ihm zur andern Natur, ja unentbehrlich wird. Man stellt ein kleines Kind z. B. so oft auf die Füße und läßt es gehen, bis es von selbst steht und geht und nicht mehr auf allen Vieren kriecht. Die Mutter wäscht dasselbe täglich, so oft, bis es dasselbe ohne Murren und Widerstreben erträgt; später wird es so lange angehalten, sich selbst zu waschen, bis es von selbst reinlich wird. Auch bei Tieren, und gerade bei diesen in hohem und ausgedehntem Maße, zeigt sich die Macht der Gewöhnung. Das wilde Füllen wird durch Abrichten zum Ziehen des Wagens und der Kutsche gewöhnt; der Zureiter läßt die Pferde so lange am Zügel in der Reitbahn im Kreise gehen, bis sie sich die richtige Gangart angeeignet haben. Selbst Pflanzen sind in mancher Beziehung und in einem gewissen Grade der Gewöhnung zugänglich. Ein junges krumm gebogenes Bäumchen wird durch längeres Anbinden an einen Pfahl zum Geradwachsen gewöhnt; das Spalierobst wird gewöhnt, seine Äste und Zweige an einer Wand seitwärts auszubreiten, und der dem warmen Kleinasien entstammende Kirschbaum hat sich allmählich auch an kühlere Klimate gewöhnt.

Eine Thätigkeit nun öfter vollziehen, wie z. B. das Klavierspielen, das Schreiben, heißt sie üben. Dadurch eignet man sie sich an, sie wird zur Fertigkeit und Geläufigkeit; und wir können sie nicht wieder ablegen, etwa wie ein uns unlieb gewordenes Kleidungsstück, sie ist zu einer an uns haftenden Eigenschaft, d. i. uns zur Gewohnheit geworden, wie z. B. die Reinlichkeit, die Sparsamkeit.

Die Gewohnheit ist das Produkt der Gewöhnung. Gewöhnen, Angewöhnen ist schwierig, noch schwieriger aber das

Abgewöhnen, Entwöhnen = das negative Gewöhnen, d. h. die Befreiung von einer mit einem Individuum verwachsenen, ihm schwer entbehrlich gewordenen Thätigkeit. Das Tabakrauchen sich anzugewöhnen, hat oft seine Schwierigkeit; doch weit schwieriger ist sicher das Abgewöhnen desselben. Wie schwierig das Entwöhnen des Säuglings von der Brust ist, hat schon manche Mutter erfahren. Denn die Gewohnheit besitzt eine hohe Kraft, und wir stehen in Sitten und Gebräuchen, in der Mode, in der Lebensweise, in den verschiedensten menschlichen Einrichtungen, selbst in der Kunst und Litteratur, ja auch in Bezug auf manche Gesetze und Rechte, welche von Geschlecht zu Geschlechte sich gewohnheitsmäßig forterben, unter der Tyrannei der Gewohnheit.

Wenn aber dies der Fall ist, so wollen wir uns diese Macht auch zur Lenkung der Kinderherzen dienstbar machen. Die Gewöhnung erhebt im Kinde eine Thätigkeit zur Fertigkeit und entwickelt eine Neigung, ja ein Bedürfnis dazu im Kinde; dadurch wird sie ihm leicht, es thut sie gern. Diese Gewöhnungen haben auch gar ein weites Gebiet. Man kann den Zögling an flinkes Gehen, an stramme Körperhaltung und mäßiges Essen und Trinken gewöhnen; hier haben wir es mit körperlichen Gewöhnungen zu thun. Aber die Gewöhnungen greifen auch ins geistige Gebiet über, wenn wir die Jugend z. B. an schnelles Denken und genaues Rechnen gewöhnen, ja sie können selbst in das moralische Gebiet reichen, wenn wir die Jugend im Rechtthun und Wohlthun, in der Nachgiebigkeit und Verträglichkeit üben. Allerdings — und das wollen wir nicht vergessen — kann sie keinen Sterblichen auf die Höhe der Intelligenz und der sittlichen Freiheit erheben, sondern ihn nur bis zu einer Vorstufe der Weisheit und Sittlichkeit führen; denn Gewöhnung ist und bleibt Abrichten, bewirkt nicht innere Geistes-, Herzens- und Willensbildung. Darum sagt Ziller*) mit Recht: „Zu einer Gewöhnung soll es auch hier (bei der Regierung) kommen, aber nicht durch Bildung, sondern durch Abrichten."

Wenn wir die Gewöhnung auch auf das geistige und sittliche Gebiet ausdehnen wollen, so können wir mit Professor Lederer in

*) Ziller, die Regierung der Kinder. Leipzig, Teubner, 1857, S. 5.

apeſt,*) welcher die pädagogiſche Gewöhnung einer gründlichen Unterſuchung unterworfen hat, hinſichtlich ihres Zwecks ſieben Arten derſelben unterſcheiden:

1. körperliche Gewöhnung, deren Zweck Geſundheit iſt, z. B. ans Waſchen und Baden, Frühaufſtehen, rechtzeitiges zu Bette Gehen, Mäßigkeit, geregelte geiſtige und leibliche Arbeit, gerades Gehen und Sitzen;

2. techniſche Gewöhnung, deren Zweck Kunſtfertigkeit iſt, z. B. ans Turnen, Stricken, Schwimmen, an Fleiß und Genauigkeit;

3. äſthetiſche Gewöhnung, deren Zweck Schönheit iſt, z. B. an feine Darſtellung im Zeichnen und Malen; ſchönes Sprechen, an Reinlichkeit und Ordnung;

4. intellektuelle, deren Zweck Weisheit iſt, z. B. an ſcharfes Denken, richtiges Sprechen, ſchnelles Rechnen;

5. geſellſchaftliche, deren Zweck Anſtand iſt, z. B. Grüßen, Rückſicht nehmen gegen andere, Stillſitzen, andere Ausreden laſſen; andere nicht zu ſtören und zu beläſtigen;

6. moraliſche, deren Zweck Sittlichkeit oder Tugend iſt, z. B. an das Wohlthun und Rechtthun, das Reden der Wahrheit, an Friedfertigkeit, an Vergeltung von empfangenen Wohlthaten;

7. religiöſe, deren Zweck Frömmigkeit iſt, z. B. ans Beten, an den Beſuch des Gottesdienſtes.

Giebt uns vorſtehende Überſicht eine ausführliche Antwort auf die Frage: wozu, zu welchen Eigenſchaften wir die Kinder gewöhnen ſollen, ſo bleibt uns nun noch die Frage zu beantworten übrig: Wie ſoll die Gewöhnung geſchehen? Das ſouveräne Mittel bleibt auch hier das anſchauliche Vorführen, alſo das gute Beiſpiel der Erzieher und der reiferen Zöglinge. Wenn der Lehrer ſelbſt unpünktlich und unordentlich iſt, kann er keine Pünktlichkeit und Ordnung in die Zöglinge pflanzen. Weiter dient auch eine zweckmäßige Belehrung zur Förderung guter Gewohnheiten. Es muß ferner bei der Gewöhnung ein ſtufenmäßiger Fortſchritt von den niedern (z. B. den körperlichen) zu den ſchwierigern (z. B. den äſthetiſchen und intellektuellen) Gewohnheiten erfolgen; aber vor

*) A. Lederer, die Methodik der Gewöhnung, gegründet auf die Geſetze Menſchenkunde und Sittenlehre. Wien, 1879. A. Pichlers Witwe und Sohn, 11.

allem gilt hier das, was einſt Sebaſtian Bach einem ſtrebſamen Schüler, welcher auch ein großer Orgelſpieler werden wollte, ins Stammbuch ſchrieb: „Übe dich, übe dich, übe dich!“ — Die Übung, der unermüdliche Fleiß, die eiſerne Ausdauer, welche täglich und ſtündlich den Zögling anhält, das Nützliche, Schickliche, Schöne, Rechte und Gute zu üben, führt, wenn auch mitunter langſam, doch ſicher ans Ziel. Man erzieht gut durch Worte, aber noch beſſer durch Thaten, durch ſtetige Wirkſamkeit, die nie ermattet, — eingedenk des Dichterwortes:

„Die zu dem Bau der Ewigkeiten
Zwar Sandkorn nur für Sandkorn reicht,
Doch von der großen Schuld der Zeiten
Minuten, Tage, Jahre ſtreicht.“

Fünfter Abſchnitt.

Der erziehende Unterricht.

Erſtes Kapitel.

Das vielſeitige Intereſſe, der Fundamentalbegriff der Pädagogik.

Die Schülerinnen eines mir bekannten Lehrers baten denſelben am Schluſſe ſeines Unterrichts öfter, er möge doch ſeine Lehrthätigkeit noch eine Zeit lang fortſetzen; die Schüler des franzöſiſchen Schulmanns Jacotot, welcher bekanntlich das Leſen und Schreiben und den ganzen übrigen Sprachunterricht an Fenelons Telemaque anſchloß, konnten die Zeit nicht erwarten, bis ihr Lehrer eintrat und den Unterricht begann; in manchen Klaſſen giebt es einzelne Schüler, welche über die andern, wie einzelne Ähren eines Weizenfeldes über die große Schar ihrer mittelmäßigen Schweſtern, hervorragen, indem ſie ſich durch Lerneifer auszeichnen und im eingeführten Lehr- oder Lernbuche durch freudiges und ſelbſtthätiges Weiterarbeiten dem Unterrichte des Lehrers vorauseilen. Es ſind dies erfreuliche Beweiſe eines in den Schülern vorhandenen Geiſteszuſtandes, welcher dem Streben eines echten Lehrers immer als Ideal vorſchweben ſoll. Wenn dagegen viele Schüler nur ungern und gezwungen dem Unterrichte folgen und den Glockenſchlag, welcher die läſtige Schularbeit beendet, freudvoll begrüßen; wenn ſie den unerwarteten Ausfall einer Schule durch Jubelgeſchrei feiern; wenn die Schüler nicht aus Luſt zur Schularbeit, ſondern aus Furcht vor der Strafe ihre häuslichen Aufgaben löſen: — ſo fehlt jener erfreuliche Geiſteszuſtand in den Seelen der Schüler, und es iſt ſicher etwas faul im Staate Dänemark, d. i. in der Schule, entweder im Unterrichte, oder in der Schuleinrichtung.

Wir bezweifeln nicht, daß deſſenungeachtet die Schüler manche Kenntniſſe und manche Fertigkeiten ſich aneignen, wie man ja auch durch Zwang, Geduld und Ausdauer einem Pudel manches anlernen

kann; aber das Lernen ist unter solchen Umständen dem Schüler keine Lust, sondern eine Last, es gewährt ihm kein Wohlgefühl, keine innere Befriedigung, und es fehlt das Leben und die Bewegung in der Seele, nämlich das selbstthätige Weiterstreben im Wissen und Können: — genug, es fehlt das Interesse und damit das erziehliche Element, die wahrhaft bildende Kraft des Unterrichts. In diesem bewundernswerten Seelenzustande finden wir nun den Kern und Stern des Strebens der echten Pädagogen und des erziehenden Lehrers; es ist das goldene Ziel des pädagogischen Unterrichts und der Anknüpfungspunkt der Zucht, und der Begriff des Interesses ist der Kardinalbegriff der wissenschaftlichen Pädagogik.

Beschäftigen wir uns mit dem Begriffe Interesse jetzt etwas näher; denn ein tiefes Eindringen in denselben ist für den Lehrer ebenso lehrreich, wie für die Schulpraxis ersprießlich.

Nach dem Obigen verstehen wir unter Interesse denjenigen Geisteszustand einer Person, dem zufolge ihr das Beschäftigen mit einem Gegenstande Freude gewährt und sie zum selbstthätigen Weiterarbeiten angetrieben wird. Angenommen, einem Schüler wird das Lesen gelehrt. Liest er nun in der Schule gern und übt er sich zu Hause aus freien Stücken im Lesen, so viel und so oft er kann, so hat derselbe Interesse für diesen Gegenstand. Hat er Interesse für Pflanzenkunde, so erfreut ihn die Kenntnis der Pflanzen; er betrachtet sie aufmerksam und genau, sobald sie sich ihm darbieten; er zieht und pflegt, sucht und sammelt sie u. s. w.

Wir müssen aber das Interesse doch noch genauer untersuchen.

Warum hat die Erweckung und Pflege des Interesses für die Pädagogik hohen Wert? Warum ist die Erreichung desselben für den Unterricht das nächste Ziel? — Weil aus dem Interesse das Wollen, wie die Frucht aus der Blüte, hervorgeht, und die Einwirkung auf den Willen der Endzweck des erziehenden Unterrichts ist. Hat ein Schüler Interesse für eine Person oder eine Sache, so stellt er sich Ziele und sucht diese durch irgend welche Mittel zu erreichen. Ziele setzen und Mittel anwenden ist aber nichts anderes, als etwas ernstlich wollen. Hat der Sohn eines Landwirts auf der Schule Interesse für eine rationelle Landwirtschaft erhalten, so wird

er, nach Hause zurückgekehrt, das Gut seines Vaters nach den erhaltenen Lehren auch einrichten *wollen*. Hat ein Schüler in der Physik Interesse für die Naturgesetze gewonnen, so will er, falls er eine Maschine sieht, welche auf den erkannten Gesetzen beruht, sie auch näher kennen lernen. Das für die Menschen und Thiere empfangene Interesse erweckt den Vorsatz, sie aus Gefahren zu retten, ihnen in der Not Hilfe zu leisten. — Doch nur ein *reines* Interesse hat diesen Wert für den Willen.

Ein Kind hat Interesse für die Musik, weil ihm der Vater für jede musikalische Lektion ein Zehnpfennigstück schenkt. Dieses Interesse ist ein egoistisches und, weil es in erster Linie dem Gewinne und erst in zweiter der Musik gilt — ein *mittelbares*. Unser Interesse, welches sich der Erzieher als Ziel steckt, ist ein unegoistisches, ein *unmittelbares* oder reines. Dieses beruht auf innigem Wohlgefallen an der Musik. — Weiter. Das Interesse ist zwar die Wurzel des Wollens, aber es ist keineswegs ein *Begehren*. Denn das Begehren will den betreffenden Gegenstand an sich reißen, über ihn verfügen, das Interesse hingegen giebt sich ihm nur gern hin; das Begehren sucht etwas Künftiges in stürmischer Weise zu erlangen, das Interesse dagegen ist ruhig und geduldig, es erfreut sich am Bekannten. Begehrt das Kind einen Apfel, welcher im Garten hängt, so will es ihn in seinen Besitz bringen und genießen, und treten Hindernisse ein, so strebt es in stürmischer Weise die Frucht zu erlangen. Erst wenn das Begehren gestillt ist, tritt Befriedigung ein. Aber das Interesse am Apfel will denselben nur betrachten, in ruhiger Weise sich an ihm erfreuen; es will denselben nicht an sich nehmen und ist schon befriedigt, auch wenn es ihn nicht besitzt und nicht über ihn verfügt. Aus diesem Interesse kann sich allerdings auch ein Wollen entwickeln, z. B. der Entschluß, die Frucht in ihrer vollkommnen Entwickelung zu unterstützen.

Alle drei: *Begehren*, *Interesse* und *Wollen* haben *ein* Merkmal gemein, nämlich diese geistigen Thätigkeiten sind Arten des Empfindens und Strebens und darum das gerade *Gegenteil* der *Gleichgiltigkeit*. Das Wollen ist aber ein höheres Streben, als das Begehren; es beruht auf reiflicher Überlegung, auf einer Wahl und hält das Erstrebte für *erreichbar*. Das Begehren, ein unbewußter unfreier Geisteszustand, teilen wir mit den Tieren; das

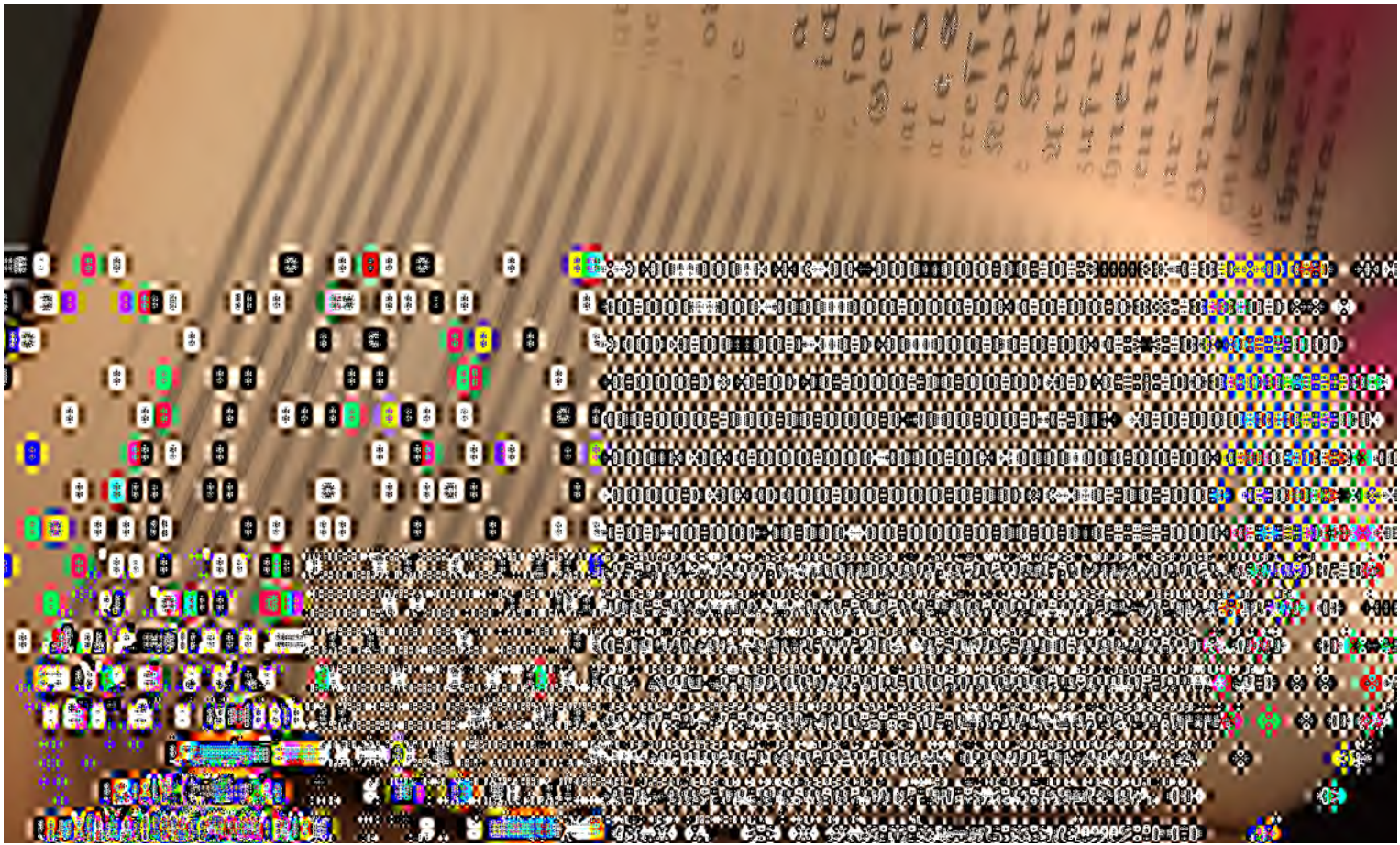
kann; aber das Lernen ist unter solchen Umständen dem Schüler kei. Lust, sondern eine Last, es gewährt ihm kein Wohlgefühl, keine inn. Befriedigung, und es fehlt das Leben und die Bewegung in . Seele, nämlich das selbstthätige Weiterstreben im Wissen und Könn — genug, es fehlt das Interesse und damit das erziehli Element, die wahrhaft bildende Kraft des Unterrichts. diesem bewundernswerten Seelenzustande finden wir nun den S und Stern des Strebens der echten Pädagogen und des erziehe: Lehrers; es ist das goldene Ziel des pädagogischen Unterrichts der Anknüpfungspunkt der Zucht, und der Begriff des In esses ist der Kardinalbegriff der wissenschaftli Pädagogik.

Beschäftigen wir uns mit dem Begriffe Interesse jetzt e näher; denn ein tiefes Eindringen in denselben ist für den L ebenso lehrreich, wie für die Schulpraxis ersprießlich.

Nach dem Obigen verstehen wir unter Interesse jenigen Geisteszustand einer Person, dem zufolg das Beschäftigen mit einem Gegenstande Freud währt und sie zum selbstthätigen Weiterarbeite getrieben wird. Angenommen, einem Schüler wird das gelehrt. Liest er nun in der Schule gern und übt er sich zu aus freien Stücken im Lesen, so viel und so oft er kann, derselbe Interesse für diesen Gegenstand. Hat er Interesse für P kunde, so erfreut ihn die Kenntnis der Pflanzen; er betra aufmerksam und genau, sobald sie sich ihm darbieten; er s pflegt, sucht und sammelt sie u. s. w.

Wir müssen aber das Interesse doch noch genauer un

Warum hat die Erweckung und Pflege des Interesse Pädagogik hohen Wert? Warum ist die Erreichung des den Unterricht das nächste Ziel? — Weil aus dem Int Wollen, wie die Frucht aus der Blüte, hervorgeht, und wirkung auf den Willen der Endzweck des erziehenden ist. Hat ein Schüler Interesse für eine Person oder eine stellt er sich Ziele und sucht diese durch irgend welche erreichen. Ziele setzen und Mittel anwenden ist aber nicht als etwas ernstlich wollen. Hat der Sohn eines Landwi Schule Interesse für eine rationelle Landwirtschaft erhalte



Wollen, ein bewußtes, mit der Vorstellung der Erreichbarkeit verbundenes Streben, besitzt allein der Mensch.

Das Interesse, welches wir meinen, besteht ferner auch nicht in einem vorübergehenden „Sich interessieren" für einen Gegenstand, wie z. B. für eine Stadtneuigkeit, eine Zeitungsnachricht, ein Bonmot, oder eine Anekdote — unser Interesse ist ein dauernder, ein für längere Zeit bleibender Geisteszustand. Die didaktische Forderung, Interesse zu erwecken, ist also mit der Forderung, den Unterricht interessant zu machen, nicht identisch. Ein Lehrer kann seine Lehrstunden durch Vorzeigen von Bildern und allerhand niedlichen Sachen, welche die Kinder lieben, durch Erzählung von allerhand Witzen und Scherzen „interessant" machen — wir wollen dies nicht verwerfen, da dieses Verfahren jedenfalls besser ist, als die Schüler zu langweilen: — aber, ob der Lehrer dadurch schon eine bleibende Lust zum Aneignen eines Gegenstandes, einen über die Lehrstunden hinausreichenden Lerneifer erweckt, das erlauben wir uns stark zu bezweifeln.

Vorstehende Erörterungen, welche dazu dienen sollten, tiefer in das Wesen des Interesses einzudringen, mögen zu fraglichem Zwecke hier ausreichen. Rekapitulieren wir.

Interesse ist ein geistiger Zustand, welcher in einem Wohlgefallen, sich mit einer Sache oder einer Person zu beschäftigen, und im selbstthätigen Weiterstreben (also 1. aus einem Gefühl, 2. aus einem Streben) besteht.

Es muß ein unegoistisches, ein unmittelbares oder reines und, wie wir zuletzt sahen, ein dauerndes sein. Aus ihm geht das Wollen hervor, aber es ist selbst noch kein Wollen, auch ist es kein Begehren.

Betrachten wir nun weiter die verschiedenen Arten oder besser Klassen von Interessen. Schon aus dem Bisherigen wird der geneigte Leser erkannt haben, daß das Interesse der Menschen an sehr verschiedenen Objekten haften kann. Der Eine hat Interesse für Musik, der Andere für die dramatische Kunst, ein Dritter für die Zoologie, ein Vierter für Geschichte, ein Fünfter für Land- und Gartenbau u. s. w. u. s. w.

Die exakte Psychologie klassificiert indes die Interessen nicht nach den einzelnen Objekten, sondern nach den geistigen Funktionen, welche sie bethätigen, und unterscheidet darnach: 1. Interessen der Erkenntnis (nämlich das empirische, das spekulative und das ästhetische) und 2. Interessen der Teilnahme oder des Herzens (nämlich das sympathetische, das sociale und das religiöse).

Erläutern wir diese verschiedenen Klassen jetzt näher.

Wer die verschiedenen Gegenstände der Erfahrung, also die Thatsachen der Geschichte gern auffaßt und die Erscheinungen und Vorkommnisse des täglichen Lebens gern beobachtet, hat empirisches Interesse = Wißbegierde.

Der Wißbegierige will vor allem den Kreis seiner konkreten Vorstellungen erweitern. Denkt er nun darüber nach, fragt er nach Zweck und Mittel, Ursache und Wirkung, Grund und Folge u. s. w., dann ist das spekulative Interesse thätig. Untersucht man, ob die Objekte durch ihre äußere Erscheinung uns gefallen oder nicht, ob sie schön oder häßlich sind, dann ist das ästhetische Interesse (= der Geschmack) in Wirksamkeit.

Hängt mein Herz an einzelnen Personen, z. B. an meiner Mutter, meinem Bruder, meinem Freunde; empfinde ich Mitleid mit ihrem Unglücke und Mitfreude mit ihrem Glücke, so habe ich sympathetisches Interesse; das Interesse für ganze Gesellschaften, z. B. eine Gemeinde, die Kirche, die Schule, den Staat oder irgend einen Verein, oder der Gemeinsinn heißt sociales und die Freude in Gott, die Liebe zu Gott religiöses Interesse.

Mancher schlichte Lehrer wird hier mit dem Kopfe schütteln und ausrufen: „Was kümmert mich dieser gelehrte Krimskrams! In meiner Volksschule, unter meinen Bauern- und Arbeiterkindern kommen alle diese hohen Dinge nicht vor! Ich bin zufrieden, wenn die dummen Buben nur leidlich lesen, schreiben und rechnen lernen und etwas Christentum aufnehmen!“ Doch gemach, Freund! Du hast nicht recht. Alle diese Interessen kommen in jeder nur einigermaßen entwickelten Menschenseele vor; sie wohnen in der Brust des armen Dorfschülers so gut, wie in der des reichen Studenten. Wecke sie nur, rege Lust und Kraft zum Lernen an und zeige deinen Schülern die Hilfsquelle ihres Wissens, dann brauchst du ihnen nicht alles, was sie wissen sollen, in besondern Lektionen vorzutragen, sie lernen

es aus eignem Antriebe und durch sich selbst. Ist das Interesse in den Volksschülern geweckt, so kann dieses den Lehrer der Fortbildungsschule zum Teil ersetzen.

Wenn du in der Geschichte und in der biblischen Geschichte lebendig und spannend erzählst, in der Beschreibung der Länder und Städte ein Meister bist, dann erwacht in den Schülern das empirische Interesse, dann unterrichten sie sich gern durch Lesen selbst weiter. Regst du das Denken an, d. h. leitest du die Schüler an, Urteile zu fällen und zu schließen, fragst du z. B. bei der Erzählung des Feldzugs Napoleons I. nach Rußland: durch welche Ursachen mißlang derselbe? — erörterst du den Zweck, welchen derselbe sich steckte, und die Mittel, welche er anwandte, fragst du nach den Gründen seines Handelns u. s. w., dann pflegst du das spekulative Interesse. Lässest du in der biblischen Geschichte über Absaloms Handlungsweise das sittliche Mißfallen und über die Abrahams das sittliche Wohlgefallen aussprechen, dann regst du das moralische Interesse an u. s. w.

Alle diese freien Interessen sind unversiegbare Quellen geistiger Kraft. Die wissenschaftliche Pädagogik verlangt darum, daß nicht eines derselben, sondern alle möglichst gleichmäßig gepflegt werden sollen, damit der Zögling nicht einseitig, sondern allseitig gebildet werde.

So sind wir denn bei unserer Fundamentallehre der wissenschaftlichen Pädagogik allmählich angelangt. Sie lautet: „Der nächste Zweck des Unterrichts ist, das gleichschwebende vielseitige Interesse zu bilden.“ In dieser Lehre ist das erziehliche Element des Unterrichts gewürdigt. Der erziehende Unterricht ist hiernach die Bildung des Gedankenkreises, um die höhern Interessen gleichmäßig zu pflegen. Der hierbei verfolgte nächste Zweck ist, den Zögling vielseitig zu bilden, um den verschiedenen möglichen Bildungszielen zu dienen und dem Wollen eine breite Grundlage zu geben, aber der Endzweck ist, durch das Interesse ein festes sittliches Gepräge des Willens, d. i. einen moralischen Charakter heranzubilden. Hiernach ist also das Interesse das Bindeglied zwischen dem Theoretischen (der Einsicht, dem Gedankenkreise) und dem Praktischen (dem Wollen und Handeln).

Es entsteht nun vor allem die Frage: Auf welche Weise, durch welche Mittel ist das Interesse zu wecken und zu beleben? —

Das ist eine eminent wichtige Frage, wert, um für jeden Meister und Gehilfen der Schule ein fortwährender Gegenstand des stillen Denkens und Forschens und der gewissenhaften Selbstprüfung zu werden. Man frage sich, die Hand aufs Herz, ob man sie selbst in thesi und in praxi befriedigend gelöst habe? Wir geben nur einige Andeutungen. Zur Pflege des Interesses dient vor allem ein für die Entwicklungsstufe der Jugend sich eignender, sorgfältig gewählter Unterrichtsstoff, sodann eine gute Durcharbeitung desselben; ferner: Anknüpfung des Neuen ans Bekannte, innige Verbindung der dem Schüler gegebenen Vorstellungen und Bildung von Vorstellungs*reihen*, Fernhalten eines Übermaßes im Unterrichte, Zeitlassen zum Bilden der Vorstellungen und zweckmäßige Pausen nach den Lehrstunden; geistvoller, lebendiger Vortrag, geistige Frische des Lehrers.

Das Interesse entsproßt ganz besonders dem fruchtbaren Boden eines innig zusammenhängenden, wohlgeordneten, umfangreichen und durch öfteres Nachdenken zu hoher *Klarheit* emporgehobenen Gedankenkreises. Aus kleinem, magerem Stoffe, z. B. einer *kleinen* Erzählung oder Beschreibung, wie sie unsere Schullesebücher im Übermaße darbieten, kann sich kein Interesse entwickeln; aber weit mehr aus einem größern Ganzen, wie z. B. der Geschichte der Patriarchen, oder der von Robinson, oder der der deutschen Freiheitskriege (1813 bis 15) und den mit ihnen zusammenhängenden geographischen und naturkundlichen Stoffen. Je vielseitiger weiter unsere Vorstellungen unter einander zu wenigen großen Gruppen und Reihen verarbeitet und verknüpft sind, desto leichter überschauen und desto lieber durchlaufen wir sie. Die leichte Gedankenbewegung bewirkt aber die *Freude* am geistigen Besitz, man verweilt gern bei ihm, legt ihm einen Wert bei und sucht ihn zu vermehren, d. i. *man gewinnt Interesse* für den Vorstellungskreis.

Ein wichtiger Punkt in Bezug auf das Interesse ist noch das Verhältnis desselben zu den einzelnen Lehrgegenständen. Im allgemeinen läßt sich kurz sagen, daß die letzteren sich zu ersterem verhalten wie die *Mittel* zum *Zwecke*; die Lehrfächer dienen dazu, die verschiedenen Interessen zu pflegen. Hier kann nun die Pädagogik der Frage nicht ausweichen: Mit welcher *Kraft* und in welchem *Verhältnisse* vermag jeder Lehrgegenstand für die einzelnen Interessen zu wirken? Wir können hier auch nur einige

Andeutungen geben. So ist das Rechnen offenbar ein besonders guter Schleifstein der Denkfähigkeit oder, um in der Sprache der wissenschaftlichen Pädagogik zu reden, ein Mittel, um das spekulative Interesse zu pflegen. Die Naturwissenschaften dienen sowohl dem empirischen Interesse, insofern sie zur Wahrnehmung und Beobachtnng der Naturgegenstände anregen, als dem ästhetischen Interesse, insofern sie den Schönheitssinn wecken, und dem spekulativen Interesse, insofern sie zum Nachdenken auffordern, also überhaupt den Interessen der Erkenntnis. Aber welcher Lehrgegenstand kann alle Interessen, vor allem auch die der Teilnahme pflegen? Das ist die Geschichte im weitesten Sinne, also alle passenden wahren und erdichteten Erzählungen mit eingeschlossen. Sie ist darum für den erziehenden Unterricht von höchstem Werte.

Zweites Kapitel.

Die Aufmerksamkeit und das Lernen. Perception und Apperception.

Von großer Wichtigkeit für den erziehenden Unterricht ist die Erregung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit und das rechte, auf psychologische Gesetze sich stützende Lernen. Betrachten wir diese wichtigen Punkte jetzt ausführlicher und gründlicher.

Beantworten wir zunächst die Frage: Was ist Aufmerksamkeit?

Ich habe zwei unangenehme Nachrichten erhalten: ein großer Teil meines Vermögens ging verloren, und meine teure Mutter ist bedenklich erkrankt. Mein ganzes Sinnen und Denken ist von diesen Nachrichten in Anspruch genommen. Mein in der Nachbarschaft wohnender Freund kommt zu mir, um mich wegen Einrichtung seines neuerbauten Hauses um Rat zu fragen. Er demonstriert mir die Lage, die Größe des Hauses, die in demselben vorhandenen Räumlichkeiten. Ich gebe mir Mühe, ihm zu folgen, es ist nicht möglich. Ich habe seine Worte nur halb gehört, eine Vorstellung von seinem Hause habe ich gar nicht gewonnen und kann auch seine desfallsigen Fragen nicht beantworten. Denn meine Gedanken waren ganz auf die erhaltenen Nachrichten gerichtet; ich stellte mir meine Vermögensverluste vor, meine Seele weilte am Krankenbette meiner

Mutter. Auch andere Arbeiten gelangen mir nicht. Ich wollte einen erhaltenen Brief beantworten. Aber ich vergaß, auf der Adresse den Wohnort des Briefempfängers zu bemerken, genug — ich befand mich im Zustande der Zerstreutheit, der Teilung des Bewußtseins, als des geraden Gegenteils der Aufmerksamkeit; denn diese besteht vielmehr in einer Hinrichtung der Gedanken auf einen Punkt, auf bestimmte Vorstellungen, also in einer Konzentration des Bewußtseins.

Nach einigen Tagen erhalte ich die Nachricht, daß die Vermögensverluste wiedergewonnen wurden und meine Mutter genesen ist. Mein Freund beschreibt mir nun sein neues Haus noch einmal, ich stelle mir jetzt dasselbe genau vor und gebe ihm den Rat, die Südseite der ersten Etage mit der Aussicht auf den Garten zur Wohnung sich zu erkiesen und diese in der und der Weise einzurichten u. s. w. — jetzt bin ich aufmerksam.

In der Zerstreuung rauschen manche Vorstellungen rasch und unbesehen vorüber, ich nehme sie nicht auf, sie dringen nicht ins Bewußtsein, und ich behalte sie nicht. In der Aufmerksamkeit aber erlangt die Vorstellung einen Klarheitsgrad in uns, ich nehme sie in mich auf, sie wird zum Wissen, und ich halte sie fest. Hat meine Aufmerksamkeit einen hohen Grad erreicht, so vertiefe ich mich so in gewisse Vorstellungen oder Gedanken, daß ich die Thatsachen, welche um mich und bei mir vorgehen, ganz übersehe und ich von ihnen keine Wahrnehmung mir bilde. Der Lehrer erklärt z. B. die Elektrisiermaschine und experimentiert mit ihr. Der aufmerksame Schüler wird davon so gefesselt, daß er das Plaudern seines Nachbars und dessen scherzhafte Bemerkungen und Streiche, ferner das Rufen auf der Straße und das inzwischen eingetretene Rauchen des Schulofens gar nicht bemerkt. Ein Gelehrter vertieft sich so in sein Studium, z. B. der alten Geschichte, daß er gar nicht bemerkt, wie sein Diener inzwischen die Thür seines Zimmers geöffnet und ihm die neueste Zeitung auf den Schreibtisch gelegt hat.

Die Aufmerksamkeit kann entweder von äußern Gegenständen, oder von geistigen Gebilden: von Vorstellungen, Urteilen und Gedankenreihen erregt werden, also sie kann eine sinnliche oder eine intellektuelle sein. Wir gehen in der Nacht spazieren, wir geben unseren Gedanken Audienz. Kein äußerer Gegenstand er-

regt unsere Aufmerksamkeit. Plötzlich sehen wir einen großen Feuerschein am Himmel. Wir wenden unsern Blick nach demselben hin, die Erscheinung fesselt uns dermaßen, daß wir stundenlang nach der Richtung hingehen, bis wir finden, daß die Scheune eines Dorfes brennt. Unsere geistige Activität war in diesem Falle sinnliche Aufmerksamkeit. Am 3. September 1870 waren wir eifrig in unserer Schularbeit. Alles lauscht den Worten des Lehrers. Da öffnet sich die Schulthür, und der Ortsdiener ruft: „Kaiser Napoleon ist gefangen genommen! Heute kann keine Schule mehr sein!“ — Diese folgenschwere Nachricht mit allen ihren Vorstellungen und Gedanken fesselte die Aufmerksamkeit der kleinen Schulgemeinde so, daß von selbst an Lehren und Lernen nicht mehr zu denken war, selbst wenn der Gemeindediener den Zusatz, daß die Schule ausfallen müsse, nicht gemacht hätte. Hier war nicht die sinnliche, sondern die intellektuelle Aufmerksamkeit vorhanden, d. h. wir richteten unsere Seele auf rein geistige Gebilde (Vorstellungen, Urteile, Gedankenreihen).

Um noch tiefer in das Wesen der Aufmerksamkeit einzudringen, müssen wir noch eine wichtige Klassifikation bei dieser geistigen Funktion eintreten lassen. Einen Lehrer, in dessen Unterricht die Kinder aufmerksam und still waren, fragte ich einst: „Wie erzielen Sie diese Aufmerksamkeit?“ — und er gab mir die „schlagende“ Antwort: „Sobald ich einen Schüler plaudern sehe oder eine andere Unaufmerksamkeit an ihm bemerke, gehe ich leise zu ihm, versetze ihm einen tüchtigen Backenstreich und fahre dabei und nachher ruhig in meinem Vortrage fort, als ob nichts geschehen wäre — probatum est!“ — Das war gewiß ein ganz unpädagogisches, unstatthaftes Verfahren, welches nicht die echte Aufmerksamkeit erzielte. — Ein anderes Beispiel. Der Herr Professor ist heute in seinem Kolleg sehr langweilig und trocken. Er beschreibt in der Geschichte der französischen Revolution jede, auch die unbedeutendste Person und jeden kleinen Ort einer That bis ins Kleinlichste, die Handlung selbst aber rückt nicht von der Stelle, ich kann nicht mehr acht geben; aber ich zwinge mich selbst, weiter zuzuhören, weil ich den Zusammenhang nicht verlieren möchte. — In beiden Fällen ist gezwungene oder willkürliche Aufmerksamkeit vorhanden, im ersteren wurde dieselbe von einem fremden Willen erzwungen, im

zweiten von unserem eigenen. — *Gegenbild* zu vorigem Beispiele: Manche morgenländische Märchenerzähler wissen die Märchen so reizend und spannend zu erzählen, daß sich Jung und Alt *aus freien Stücken* um sie versammelt und stundenlang aufmerksam zuhört = *freie, ungezwungene* oder *unwillkürliche* Aufmerksamkeit. In der gezwungenen Aufmerksamkeit richten wir unser ganzes Innere, weil wir es *wollen* oder *müssen*, auf ein Objekt; in der *freien* Aufmerksamkeit werden wir auf ein Objekt, welches *Lust* in uns erweckt, *hingerichtet*.

Welche Aufmerksamkeit ist nun wohl die wertvollste für den Unterricht der Jugend? Ganz gewiß die *freie, unwillkürliche*; hier kann kein Zweifel obwalten. Warum? Weil nur durch sie das *Interesse* geweckt und gepflegt, also das *nächste und wichtigste Ziel des Unterrichts erreicht werden kann*. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit ist die zuverlässige Führerin, welche uns zum Interesse hinleitet.

Nun kann sich aber diese unwillkürliche Aufmerksamkeit entweder nur auf die *Aufnahme neuer Vorstellungen* richten — und dann heißt sie ursprüngliche (*primitive*), oder sie kann sich noch weiter auf die *förmliche Aneignung* und *Einordnung* der neuen Vorstellungen in unsern Geist richten, also auf die Verbindung der neuen Vorstellungen mit bereits bekannten oder erworbenen, und dann heißt sie *aneignende* (*appercipierende*) Aufmerksamkeit. Die bloße Aufnahme neuer Vorstellungen heißt *Perception*, die Aneignung und Verbindung der neuen Vorstellungen mit alten bekannten und die dadurch erfolgende Bearbeitung (d. h. Umformung der alten oder neuen) derselben, heißt *Apperception*. Jede Vorstellung muß, bevor sie appercipiert werden kann, erst percipiert werden.

Die Apperception ist eine *höhere Stufe des Vorstellungslebens*, als die Perception. Verdeutlichen wir die Sache durch ein Beispiel. Gesetzt, ich sehe zum ersten Male in einer Menagerie einen *Tiger*. Ich betrachte mir denselben genau. Ich nehme seinen runden Kopf, sein Gebiß, seinen feurigen Blick, seine starken Pranken, seinen walzenförmigen Körper, sein schön gflecktes Fell, seinen langen behaarten Schwanz wahr, ich beachte seine Größe u. s. w., genug, ich gewinne zunächst eine *Anschauung* oder *Wahrnehmung*

und dann — eine Vorstellung von ihm. Ich befinde mich in der geistigen Thätigkeit der Perception, und meine Aufmerksamkeit ist bis jetzt noch eine primitive oder ursprüngliche. Doch bleibe ich hierbei nicht stehen, sondern gehe einen Schritt weiter und frage: Wo soll ich denn in dem Magazine meines Kopfes den Tiger eigentlich hinthun? Zu welcher Vorstellungsgruppe, die ich bereits in mir habe, zu welchem Begriffe gehört er? Da erinnere ich mich denn, daß er aussieht, wie unsere Hauskatze, oder die wilde Katze, oder der Löwe. Ah, jetzt eigne ich mir, indem ich diese bekannten Vorstellungen mit dem Tiger vergleiche und sie verallgemeinere, die Vorstellung Tiger erst richtig an, ich assimiliere sie und stelle sie, mit einer Etikette versehen, wie die Waren des Kaufmanns, nun an ihren gehörigen Ort in der Vorratskammer meines Geistes. Diese Verarbeitung der Vorstellung Tiger heißt Apperception und das Hinlenken meiner Seele auf sie heißt aneignende (appercipierende) Aufmerksamkeit.

Wenn wir also die Sache ihres gelehrten Mäntelchens entkleidet haben, so ist sie gar nicht schwer zu begreifen. Jedes kleine Kind übt schon diesen geistigen Prozeß, ohne daß es davon weiß. Wenn das vierjährige Kind zum ersten Male einen Esel sieht, und es ruft aus: „Ei, das hübsche kleine Pferd!“ — so appercipiert es; denn es hat bis jetzt wohl Pferde gesehen, aber keinen Esel. Die Vorstellung von letzterem kommt ihm aber mit der des Pferdes verwandt vor, und es stellt beide im Geiste zusammen.

Das Lernen ist nun nichts weiter, als ein Perceptions- und ein Apperceptionsprozeß, und die Aufgabe des Lehrers ist es, beide zu unterstützen, so daß klare Vorstellungen sich bilden und diese mit den ältern in rechter Weise verbunden werden. Denn die bloß percipierende Seele nimmt nur geistige Nahrung auf, die appercipierende verdaut sie auch und bekommt dadurch wahren Zuwachs. Je mehr Apperceptionsfähigkeit jemand hat, desto höher ist seine psychische Bildung.

Jetzt geben wir nun dem Leser die wichtige Frage zum Nachdenken: Wie wird die Aufmerksamkeit am besten erweckt? und zwar zuerst die ursprüngliche, sodann auch die aneignende?

Fragen wir erst: Wodurch wird die Aufmerksamkeit nicht geweckt, sondern getötet?

a) Sichere Vorschriften zur Unterdrückung der ursprünglichen Aufmerksamkeit sind:

1. Sprich möglichst langsam, trocken und langweilig.
2. Unterrichte in abstrakter Weise.
3. Erschöpfe den Gegenstand durch große Breite.*)
4. Dehne den Unterricht auf eine zu lange Zeit aus und gieb zu viele Aufgaben.

b) Die aneignende Aufmerksamkeit wird am sichersten getötet, wenn man nicht spannend vorzutragen versteht und den Schülern solches Neue bietet, wozu sich in ihren jungen Seelen auch nicht die geringsten Anknüpfungspunkte, d. h. keine ähnlichen Vorstellungen, finden.

Hieraus ergeben sich nun die Mittel und Wege zur Pflege der Aufmerksamkeit. Wir wollen nur einige andeuten.

Zu a). Die ursprüngliche Aufmerksamkeit wird geweckt: durch anschauliche, lebendig ausmalende Darstellung; geistvollen, frischen Unterricht; durch Schonung der Frische, der Empfänglichkeit im Schüler, also durch Maßhalten, Pausen ꝛc., Vermeidung greller Gegensätze in rascher Aufeinanderfolge (z. B. eines Schlachtengemäldes und eines Kirchweihjubels); ferner: nach Vorstellungen, welche starke Seelenbewegungen hervorriefen (wie z. B. die Kreuzigung Christi), trete erst eine Pause ein, bevor etwas Disparates = gänzlich Verschiedenes, z. B. Rechnen oder Geometrie, vorgenommen werden kann.

Zu b). Die aneignende Aufmerksamkeit wird gepflegt: durch gute Vorbereitung des Neuen, was am besten durch einen guten analytischen Unterricht geschieht, d. h. durch einen solchen, welcher die mit dem Neuen verwandten, schon bekannten Vorstellungen im Zöglinge wachruft, sie zergliedert, berichtigt und ergänzt; ferner durch Erregen der Spannung (Darbieten des Neuen in Teilen oder Absätzen), Anregen der selbstthätigen Teilnahme am Unterrichte durch Gesprächs- oder Disputationsmethode.

---

*) Getretener Quark wird breit, nicht stark. Goethe.

L. Ihr, liebe Kinder, schaut mich jetzt alle mit heitern Augen, mit freundlichem Blicke an. Wie seid ihr auch alle — etwa um 7 Uhr — aufgewacht?

K. Wir sind fröhlich aufgewacht.

L. Weil —?

K. Weil wir ruhig geschlafen hatten.

L. Wer schenkte euch nun aber diesen guten Schlaf?

K. Den schenkte uns der liebe Gott.

L. Wer kann die Krankheiten, die bösen Menschen und alles, was den guten Schlaf stören konnte, nicht oder nicht allein von euch abhalten?

K. Vater und Mutter können das nicht.

L. Wer kann euch aber im Schlafe recht schützen?

K. Der liebe Gott.

L. Wenn ihr nun, wie ich hoffe, heute früh recht brav und fromm waret, was habt ihr dann schon heute früh gethan, als ihr in euren Bettchen saßet und fröhlich vom Schlaf aufgewacht waret?

K. Wir haben unsere Händchen gefaltet und zu Gott gebetet.

L. Ganz recht. Was sollt ihr auch thun, wenn ihr zu Mittage an den mit Speisen gedeckten Tisch tretet?

K. Wir sollen beten.

Synthese (Darbietung des Neuen).

L. Ich will euch nun ein Morgengebet lehren.

(Zuvor erst Wiederholung und Zusammenstellung der gefundenen Gedanken.)

Wie fröhlich bin ich aufgewacht,
Wie sanft hab' ich geschlafen die Nacht!
Du warst mit deinem Schutz bei mir,
O Vater im Himmel, hab' Dank dafür,
Und sieh auf mich auch diesen Tag,
Daß mir kein Leid geschehen mag. Amen.

Vor- und Nachsprechen des Gebets.

Erläuterung.

Der Sinn des Gebets ist folgender:

Das Kind hat ruhig geschlafen und ist vom Schlafe fröhlich erwacht, weil der liebe Gott es vor Unglück schützte. Für den Schutz

...ine Gesinnungsstoffe ausgewählt und den
...n Schule zugewiesen; es sind folgende:
...ljahre 12 Märchen (von Grimm).
„ Robinson.
„ die Geschichte der Patriarchen.
„ die Richterzeit in Israel.
...en „ die Königszeit in Israel.
...sten „ das Leben Jesu.
...ebenten „ die Apostelgeschichte.
...n achten „ die Reformationsgeschichte (Katechismus).

...n und mit diesen Stoffen durchläuft nach Ziller *) der ...ng die seiner eigenen Entwickelung entsprechenden Hauptmomente ...r uns bekannten Entwickelung der Menschheit.

Dr. Rein, welcher in seinen Schriften über die verschiedenen ...uljahre Zillers Ansichten im wesentlichen adoptiert, stellt für die ... Schuljahre folgende Gesinnungsstoffe auf:**)

1. Schuljahr:	12 Märchen (von Grimm).	
2. „	Robinson.	Leben Jesu in den Erbauungsstunden.
3. „	Patriarchen, incl. Moses.	
4. „	Richter und Könige.	
5. „	Jesus Christus.	
6. „		
7. „	Paulus.	
8. „	Luther.	

Man sieht, daß dieser Plan nur in wenigen Punkten von dem *Zillers* abweicht.

Nach Ziller und Rein soll dieser kulturgeschichtliche Gesinnungsstoff, damit unter die verschiedenen Fächer ein innerlicher Zusammenhang und eine wechselseitige Beziehung komme, mit dem Stoffe der übrigen Unterrichtsfächer nicht nur innig verbunden werden, sondern sämtlicher übrige Lehrstoff soll zum ersteren auch in eine völlig dienende Stellung kommen, so daß er sich ganz nach dem Gesinnungsstoff

*) Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte, S. ... und 428 ff.

**) Dr. Rein, Pickel und Scheller, das erste Schuljahr, S. 9 ff.

als seinem Centrum, richtet und sich um ihn gruppiert, damit er ihn dadurch stütze und ergänze. Naturkunde, Geographie ꝛc. und wenn möglich auch das Rechnen, rücken somit in der Weise fort, wie das geschichtliche Pensum es vorschreibt.

Wenn also z. B. im ersten Schuljahre in einem Märchen (vom Wolf und den sieben jungen Geislein) vom Wolfe und der Ziege die Rede ist, so werden beide beschrieben, nicht früher und nicht später. Dieser naturgeschichtliche Stoff richtet sich also ganz nach dem Gesinnungsstoffe, dem Märchen. Ist in der biblischen Geschichte der Patriarchen z. B. vom Jordan, von Sichem, vom See Genesareth die Rede, so werden diese geographischen Objekte behandelt; also die Geographie ist ganz die Dienerin der biblischen Geschichte. Sogar das Rechnen sucht man an die in den Märchen vorkommenden handelnden Figuren anzuschließen; z. B. die Behandlung der Zahl 8 an die 8 Ziegen (7 junge und 1 alte) des Märchens.

Diese Verbindung aller Fächer mit einem kulturgeschichtlichen Stoffe derart, daß letzterer eine völlig dominierende Stellung einnimmt, versteht nun Ziller ganz besonders unter dem Ausdrucke Konzentration des Unterrichts. Man unterscheidet eine zweifache Konzentration, zuerst die Gruppierung der naturkundlichen, mathematischen und sprachlichen Stoffe um die kulturgeschichtlichen konzentrierenden Mittelpunkte und Unterordnung der ersteren unter die letzteren; sodann die einheitliche Geistesbildung des Zöglings, welche einen sittlichen Kern zum Mittelpunkte hat, die Vereinigung des Vielen, welches der Unterricht darbietet, in der Person des Zöglings.

Welche Gründe sprechen für diese Konzentrationsidee?

1. Die Vertiefung in das geschichtliche Gedankenganze, welches sich für die jeweilige Bildungsstufe des Zöglings eignet, erweckt alle höhern Interessen und bildet den ganzen Geist.

2. Die sittliche Bildung wird gefördert, also der Unterricht wirkt als ein wahrhaft erziehender. Die Herrschaft der sittlich-religiösen Bildung im Innern ist nur dann möglich, und der Wille kann dem Idealen nur dann unterworfen werden, wenn alle Stoffe mit dem religiös-sittlichen Mittelpunkte durch Fäden verbunden werden und ihn ergänzen und stützen.

3. Die Einheit des Bewußtseins wird durch die Konzentration des Unterrichts herbeigeführt und erhalten, was zugleich eine wesentliche Voraussetzung für Sittlichkeit und Glauben ist; diese sollen ja nicht vereinzelt im Geiste stehen, sondern dessen ganzes Wollen und Thun durchdringen.

Die große Zahl der vorhandenen Lehrfächer und die große Mannigfaltigkeit der Gegenstände und Verhältnisse des Wissens und Wollens führt nämlich leicht zur Zerstreutheit und Zerfahrenheit des Gemüts des Zöglings, zu innerlich unverbundenem, auseinander fallendem Wissen. Dieser Gefahr wirkt die Konzentration des Unterrichts entgegen.

4. Manche Unterrichtsfächer, wie Sprachen, Mathematik, Moral und Religion, gewinnen durch ihre Verbindung mit dem Sachunterrichte, weil das Interesse vor allem sich an die Sachen knüpft, an pädagogischem Werte und psychischer Kraft.

Die Konzentrationsidee ist besonders von Ziller ausgebaut worden, bei Herbart finden sich nur einzelne Andeutungen darüber, daß das verschiedene Wissen im Zöglinge nicht isoliert stehen, sondern durch Gedankenfäden verbunden werden solle, und Herbart hat Homers Odyssee benutzt, um den Zögling das Griechische zu lehren und ihn in die betreffende Kulturstufe zu versenken.

Stoy legt der Zillerschen Art der Konzentration keinen Wert bei, wohl aber verlangt derselbe die Verbindung innerlich verwandter Fächer. Nach Stoy soll kein Lehrgegenstand über den andern dominieren und keiner soll im Mittelpunkte des Unterrichts stehen. Die heterogensten Stoffe, wie Lektüre des Herodot, mittlere Geschichte und neuere Geographie u. s. w., sollen jedoch nicht gleichzeitig den Gedankenkreis des Schülers erfüllen und zerstreuen.

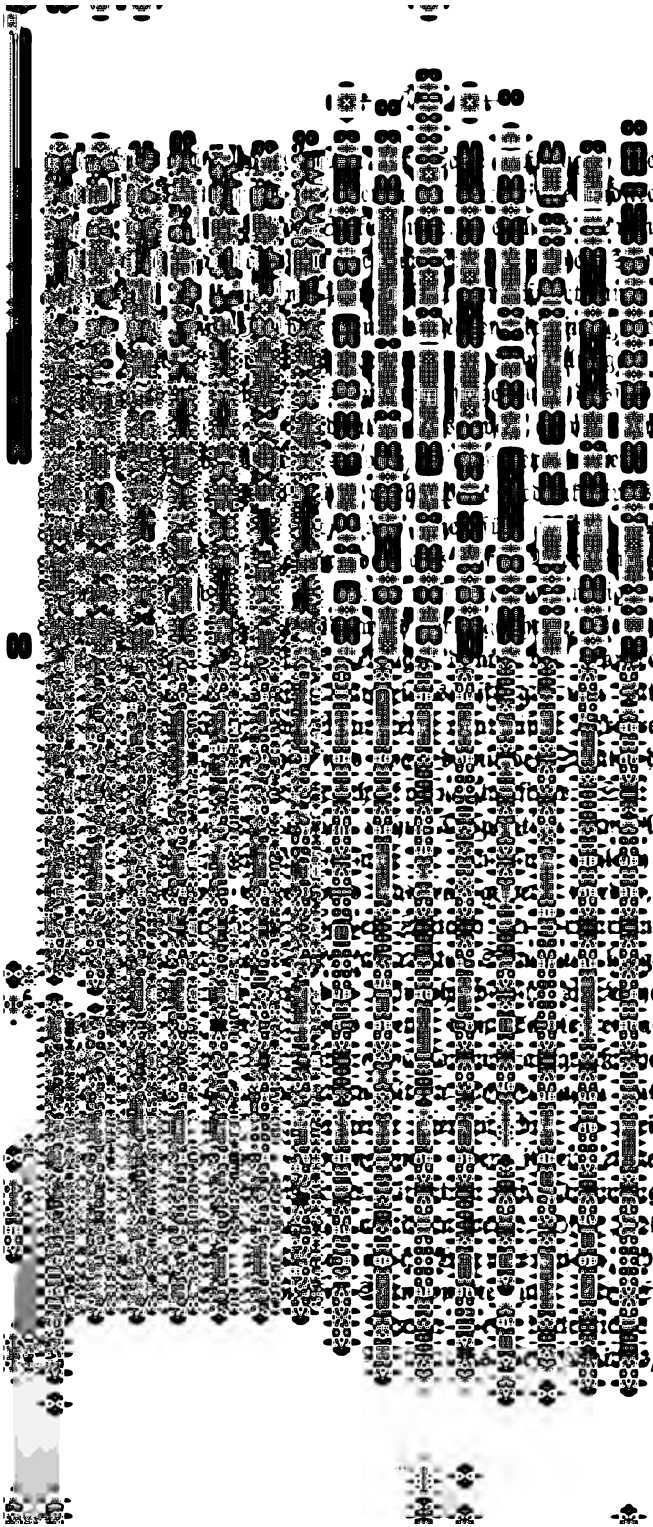
Viertes Kapitel.

Die analytische Vorbereitung des Neuen (Stufe der Analyse).

Die Darbietung desselben (Synthese).

Nach psychologischer Anschauung ist das Lernen und alles Erkennen ein Apperceptionsprozeß, d. h. alle neuen Vorstellungen eignet der Zögling sich nur mit Hilfe des Bekannten aus ältern, wieder auftauchenden Vorstellungsreihen und Vorstellungs-

...nes Eigentum.
...nehmen den
... dagegen
...erten).
... werden könne,
... vorhanden
... Bearbeitung
... Bearbeitung
...prozeß,
... und
... derselbe
... Wahrnehmen
... entsprechender
...ation)
... Aufnahme oder
... Wenn
... sofort
... es das erst-
... die schöne
... der Gans,
... sind länger,
... Vorstellung
... Vorgegend.
... diese
... der heimat-
... bereiten
... kommen.
... abändern
... Wenn



massen an oder erwirbt sie als sein wirkliches geistiges Eigentum. Diese ältern Vorstellungsverbindungen sind die aufnehmenden oder aneignenden (appercipierenden), die neuen dagegen die aufgenommenen oder angeeigneten (appercipierten). Damit das synthetisch Neue verstanden und bearbeitet werden könne, muß also zuvörderst das entsprechende Alte im Bewußtsein vorhanden sein und hoch in demselben stehen. Mithin zunächst Bearbeitung des Alten (= Analyse), dann erst Darbietung und Bearbeitung des Neuen (Synthese). Wenn wir diesen Apperceptionsprozeß, auf welchem vor allem die beiden ersten Formalstufen (Analyse und Synthese) beruhen, näher betrachten, so finden wir, daß derselbe aus mehreren einzelnen psychischen Akten besteht: Zuerst Wahrnehmen oder Vorstellen (Perception) des Neuen, Wecken entsprechender älterer Vorstellungen, hierauf einige Abänderung (Modification) der neuern oder ältern Vorstellungen und endlich Aufnahme oder Einordnung des Neuen in den vorhandenen Gedankenvorrat. Wenn z. B. ein Kind zum ersten Male einen Schwan sieht, so taucht sofort in ihm die ältere Vorstellung Gans auf, und wenn es das erstgenannte Tier noch nicht kennt, ruft es sicher aus: „Ei, die schöne große Gans!“ Es bemerkt dieselben Schwimmfüße wie bei der Gans, dieselben weißen Federn, nur der Hals und der Schnabel sind länger, der Körper ist größer. Das Kind eignet sich also die Vorstellung Schwan durch die von der Gans an. — Oder: In dem geographischen Unterrichte beschreibt der Lehrer die Eisregionen der Polargegend. Ganz unfruchtbar, ja sogar unverständlich wird dem Schüler diese Beschreibung sein, wenn ihm nicht die Winterlandschaft der heimatlichen Gegend mit ihren Eisflächen und Schneefeldern, ihren bereiften Felsen und Steinen u. s. w. als Hilfsvorstellungen entgegenkommen. Er wird dieses heimatliche Bild aber noch weiter ausdehnen, mit Eisbergen, Eisbären und anderen Pelztieren bereichern, also abändern müssen, bevor er das Bild der Polargegend erhält. Wenn ein kleines Kind, als es zum ersten Male Schneeflocken sieht, ausruft: „Ei, die vielen schönen Schmetterlinge!“ so appercipiert es die neue Vorstellung durch eine in ihm vorhandene ältere.

Ältere und neuere Vorstellungen haben nämlich manches mit einander gemein, sie greifen in einander über. Man kann daher das Unbekannte nur dadurch verstehen und würdigen, daß man es

an bereits vorhandene Haken der Seele aufhängt. Der Lehrer muß darum die Darbietung des Neuen im Unterrichte dadurch vorbereiten, daß er das Alte und Bekannte, welches der neue Unterrichtsstoff enthält, im Gedankenkreise des Schülers selbst aufsucht, es ihm ins Bewußtsein zurückführt und so bearbeitet, daß es mit dem Gleichartigen des Neuen sich innig verbinden kann. Durch diese Vorbereitung werden alle Vorstellungen des Schülers, welche zu dem Neuen in Beziehung stehen und dasselbe erklären und verdeutlichen können, wird alles das, was er von dem betreffenden neuen Gegenstande bereits weiß, wieder reproduziert und klar vorgestellt. Dabei wird also der vorhandene Gedankenkreis des Zöglings zergliedert (analysiert), und die für unsern Unterrichtszweck geeigneten Vorstellungen werden aus ihrer Verbindung mit andern (hemmenden) befreit; sie werden ferner, wo nötig, berichtigt und erweitert, oder das Fehlende wird herbeigeschafft. Genug, ein richtiger psychologischer Unterricht verlangt, damit der Apperceptionsprozeß bei Aufnahme des neuen Unterrichtsstoffs gut von statten gehe, daß vor der Darbietung des Neuen eine analytische Vorbereitung (= die Formalstufe der Analyse) und zwar, damit der Schüler dabei möglichst selbstthätig sei, in Gesprächsform stattfinde. Soll durch dieselbe der Schüler zugleich in die rechte Disposition zum Aufnehmen des Neuen versetzt werden, so muß in ihm auch zugleich Interesse für den betreffenden Gegenstand dadurch geweckt werden, daß die vorhandenen Vorstellungen in den Zustand der Erwartung versetzt und das Instrument der Seele zur rechten Stimmung hingeleitet werden.

Wenden wir jetzt das Vorstehende auf die Behandlung eines Gedichts an. Auch dieses bietet dem Schüler etwas Neues und kann darum auch nur dadurch vollkommen aufgefaßt werden, daß vor dessen Lektüre die verwandten ältern Vorstellungen ins Bewußtsein zurückgerufen und so bearbeitet werden, daß sie geeignet sind, die neuen Vorstellungen aufzunehmen oder ihnen entgegenzukommen, ferner daß der Schüler in die Situation und Stimmung des Dichters versetzt und ihm so Interesse verliehen werde. Diese Ziele zu erreichen, ist Aufgabe der analytischen Besprechung, welche sich vor allem nach dem geistigen Standpunkte und der Erfahrung des Schülers, sowie nach dem Stande des Unterrichts richtet. Sie führt den Zögling so in das Verständnis des Gedichts, daß dadurch

und dann — eine Vorstellung von ihm. Ich befinde mich in der geistigen Thätigkeit der Perception, und meine Aufmerksamkeit ist bis jetzt noch eine primitive oder ursprüngliche. Doch bleibe ich hierbei nicht stehen, sondern gehe einen Schritt weiter und frage: Wo soll ich denn in dem Magazine meines Kopfes den Tiger eigentlich hinthun? Zu welcher Vorstellungsgruppe, die ich bereits in mir habe, zu welchem Begriffe gehört er? Da erinnere ich mich denn, daß er aussieht, wie unsere Hauskatze, oder die wilde Katze, oder der Löwe. Ah, jetzt eigne ich mir, indem ich diese bekannten Vorstellungen mit dem Tiger vergleiche und sie verallgemeinere, die Vorstellung Tiger erst richtig an, ich assimiliere sie und stelle sie, mit einer Etikette versehen, wie die Waren des Kaufmanns, nun an ihren gehörigen Ort in der Vorratskammer meines Geistes. Diese Verarbeitung der Vorstellung Tiger heißt Apperception und das Hinlenken meiner Seele auf sie heißt aneignende (appercipierende) Aufmerksamkeit.

Wenn wir also die Sache ihres gelehrten Mäntelchens entkleidet haben, so ist sie gar nicht schwer zu begreifen. Jedes kleine Kind übt schon diesen geistigen Prozeß, ohne daß es davon weiß. Wenn das vierjährige Kind zum ersten Male einen Esel sieht, und es ruft aus: „Ei, das hübsche kleine Pferd!“ — so appercipiert es; denn es hat bis jetzt wohl Pferde gesehen, aber keinen Esel. Die Vorstellung von letzterem kommt ihm aber mit der des Pferdes verwandt vor, und es stellt beide im Geiste zusammen.

Das Lernen ist nun nichts weiter, als ein Perceptions- und ein Apperceptionsprozeß, und die Aufgabe des Lehrers ist es, beide zu unterstützen, so daß klare Vorstellungen sich bilden und diese mit den ältern in rechter Weise verbunden werden. Denn die bloß percipierende Seele nimmt nur geistige Nahrung auf, die appercipierende verdaut sie auch und bekommt dadurch wahren Zuwachs. Je mehr Apperceptionsfähigkeit jemand hat, desto höher ist seine psychische Bildung.

Jetzt geben wir nun dem Leser die wichtige Frage zum Nachdenken: Wie wird die Aufmerksamkeit am besten erweckt? und zwar zuerst die ursprüngliche, sodann auch die aneignende?

Fragen wir erst: Wodurch wird die Aufmerksamkeit nicht geweckt, sondern getötet?

a) Sichere Vorschriften zur Unterdrückung der ursprünglichen Aufmerksamkeit sind:

1. Sprich möglichst langsam, trocken und langweilig.
2. Unterrichte in abstrakter Weise.
3. Erschöpfe den Gegenstand durch große Breite.*)
4. Dehne den Unterricht auf eine zu lange Zeit aus und gieb zu viele Aufgaben.

b) Die aneignende Aufmerksamkeit wird am sichersten getötet, wenn man nicht spannend vorzutragen versteht und den Schülern solches Neue bietet, wozu sich in ihren jungen Seelen auch nicht die geringsten Anknüpfungspunkte, d. h. keine ähnlichen Vorstellungen, finden.

Hieraus ergeben sich nun die Mittel und Wege zur Pflege der Aufmerksamkeit. Wir wollen nur einige andeuten.

Zu a). Die ursprüngliche Aufmerksamkeit wird geweckt: durch anschauliche, lebendig ausmalende Darstellung; geistvollen, frischen Unterricht; durch Schonung der Frische, der Empfänglichkeit im Schüler, also durch Maßhalten, Pausen ꝛc., Vermeidung greller Gegensätze in rascher Aufeinanderfolge (z. B. eines Schlachtengemäldes und eines Kirchweihjubels); ferner: nach Vorstellungen, welche starke Seelenbewegungen hervorriefen (wie z. B. die Kreuzigung Christi), trete erst eine Pause ein, bevor etwas Disparates = gänzlich Verschiedenes, z. B. Rechnen oder Geometrie, vorgenommen werden kann.

Zu b). Die aneignende Aufmerksamkeit wird gepflegt: durch gute Vorbereitung des Neuen, was am besten durch einen guten analytischen Unterricht geschieht, d. h. durch einen solchen, welcher die mit dem Neuen verwandten, schon bekannten Vorstellungen im Zöglinge wachruft, sie zergliedert, berichtigt und ergänzt; ferner durch Erregen der Spannung (Darbieten des Neuen in Teilen oder Absätzen), Anregen der selbstthätigen Teilnahme am Unterrichte durch Gesprächs- oder Disputationsmethode.

---

*) Getretener Quark wird breit, nicht stark. Goethe.

Drittes Kapitel.

Die kulturhiſtoriſchen Stufen und die Konzentration des Unterrichts.

Die Reform des Unterrichts, welche durch die Herbart-Zillerſche Unterrichtslehre herbeigeführt werden ſoll, umfaßt erſtens die Auswahl und Anordnung des Lehrſtoffs, zweitens das Verhältnis und die Beziehung der einzelnen Lehrfächer zu einander und drittens die Durcharbeitung des Lehrſtoffs. Wir wollen hier zuvörderſt die beiden erſten Punkte, welche mit einander im engen Zuſammenhange ſtehen, erörtern und den dritten — die Durcharbeitung des Stoffs — im nächſten Kapitel behandeln.

Nach Ziller muß wegen des ſittlich-religiöſen Erziehungszwecks auf jeder Unterrichtsſtufe (in jedem Schuljahre) ein Geſinnungsſtoff als erſter und wichtigſter Unterrichtsgegenſtand behandelt werden; dieſer ſittlich-religiöſe Stoff muß die religiöſen und moraliſchen Ideen in konkreter Form enthalten, alſo ein geſchichtlicher Stoff ſein, zumal die paſſenden Stoffe der Geſchichte (im weiteren Sinne genommen, ſo daß ſie auch bibliſche und andere Erzählungsſtoffe, wie Märchen, Fabeln und Sagen, epiſche Gedichte u. ſ. w. mit umfaßt) alle höheren Intereſſen, namentlich aber die Intereſſen der Teilnahme, als die unmittelbaren Quellen der ſittlichen Geſinnung, erzeugen.

Nach welchen Rückſichten hat nun aber die Auswahl dieſer Geſinnungsſtoffe ſtattzufinden?

Sie müſſen in erſter Linie fähig ſein, das Intereſſe des Zöglings zu wecken, weil ja dieſes das nächſte Ziel des Unterrichts iſt, und ein Stoff iſt nur dann fähig, dasſelbe dauernd zu feſſeln, wenn er der betreffenden Entwickelungsſtufe des Kindes entſpricht. Merkwürdiger- oder eigentlich naturgemäßerweiſe entſprechen aber dieſe Bildungsſtufen des Kindes im großen und ganzen den Kulturſtufen der ganzen Menſchheit. Dieſe Idee giebt nach Ziller den rechten Fingerzeig zur Auffindung paſſenden Stoffs. Je reifer das Kind ſelbſt wird, einer deſto höhern Kulturſtufe werden wir den Stoff zur religiös-ſittlichen Emporhebung des jugendlichen Geiſtes entlehnen müſſen.

Hiernach hat nun Ziller seine Gesinnungsstoffe ausgewählt und den 8 Schuljahren einer deutschen Schule zugewiesen; es sind folgende:

1. Im ersten Schuljahre 12 Märchen (von Grimm).
2. Im zweiten „ Robinson.
3. Im dritten „ die Geschichte der Patriarchen.
4. Im vierten „ die Richterzeit in Israel.
5. Im fünften „ die Königszeit in Israel.
6. Im sechsten „ das Leben Jesu.
7. Im siebenten „ die Apostelgeschichte.
8. Im achten „ die Reformationsgeschichte (Katechismus).

In und mit diesen Stoffen durchläuft nach Ziller *) der Zögling die seiner eigenen Entwickelung entsprechenden Hauptmomente in der uns bekannten Entwickelung der Menschheit.

Dr. Rein, welcher in seinen Schriften über die verschiedenen Schuljahre Zillers Ansichten im wesentlichen adoptiert, stellt für die 8 Schuljahre folgende Gesinnungsstoffe auf: **)

1. Schuljahr: 12 Märchen (von Grimm).
2. „ Robinson.
3. „ Patriarchen, incl. Moses.
4. „ Richter und Könige.

Leben Jesu in den Erbauungsstunden.

5. „
6. „

Jesus Christus.

7. „ Paulus.
8. „ Luther.

Man sieht, daß dieser Plan nur in wenigen Punkten von dem Zillers abweicht.

Nach Ziller und Rein soll dieser kulturgeschichtliche Gesinnungsstoff, damit unter die verschiedenen Fächer ein innerlicher Zusammenhang und eine wechselseitige Beziehung komme, mit dem Stoffe der übrigen Unterrichtsfächer nicht nur innig verbunden werden, sondern sämtlicher übrige Lehrstoff soll zum ersteren auch in eine völlig dienende Stellung kommen, so daß er sich ganz nach dem Gesinnungsstoffe,

*) Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte, S. 427 und 428 ff.

**) Dr. Rein, Pickel und Scheller, das erste Schuljahr, S. 9 ff.

Drittes Kapitel.

Die kulturhiſtoriſchen Stufen und die Konzentrati Unterrichts.

Die Reform des Unterrichts, welche durch die Zillerſche Unterrichtslehre herbeigeführt werden ſoll, umfaßt Auswahl und Anordnung des Lehrſtoffs, zu Verhältnis und die Beziehung der einzeln fächer zu einander und drittens die Durcharbe Lehrſtoffs. Wir wollen hier zuvörderſt die beiden er welche mit einander im engen Zuſammenhange ſtehen, e den dritten — die Durcharbeitung des Stoffs — im näc behandeln.

Nach Ziller muß wegen des ſittlich-religiöſen Erzie auf jeder Unterrichtsſtufe (in jedem Schuljahre) ein Ge ſtoff als erſter und wichtigſter Unterrichtsgegenſtan werden; dieſer ſittlich-religiöſe Stoff muß die religiö raliſchen Ideen in konkreter Form enthalten, alſo ein licher Stoff ſein, zumal die paſſenden Stoffe der G weiteren Sinne genommen, ſo daß ſie auch bibliſche Erzählungsſtoffe, wie Märchen, Fabeln und Sagen, dichte u. ſ. w. mit umfaßt) alle höheren Intereſſen, na die Intereſſen der Teilnahme, als die unmittelbaren ſittlichen Geſinnung, erzeugen.

Nach welchen Rückſichten hat nun aber die Aus Geſinnungsſtoffe ſtattzufinden?

Sie müſſen in erſter Linie fähig ſein, das In Zöglings zu wecken, weil ja dieſes das nächſte Ziel de iſt, und ein Stoff iſt nur dann fähig, dasſelbe dauer wenn er der betreffenden Entwickelungsſtufe d entſpricht. Merkwürdiger- oder eigentlich naturgemä ſprechen aber dieſe Bildungsſtufen des Kindes im große den Kulturſtufen der ganzen Menſchheit. Dieſe Id Ziller den rechten Fingerzeig zur Auffindung paſſende reifer das Kind ſelbſt wird, einer deſto höhern Kultu wir den Stoff zur religiös-ſittlichen Emporhebung de Geiſtes entlehnen müſſen.

L. Was ihm aber nicht gelingt. —

L. Wir haben jetzt die Brücke glücklich überschritten. Wir gehen noch einige Minuten lang auf terrassenartigen Windungen empor und stehen plötzlich vor dem Urner Loch, einem großartigen, acht Schritte breiten, kaum stubenhohen Felsdurchbruche, der von Menschenhand vor fast 200 Jahren (1707—1708) durch Sprengung der Gneisfelsen des Kilchbergs bewirkt wurde.

Das Urner Loch konnten früher nur Menschen und Pferde passieren. Vor dem Jahre 1707 war hier eine in Ketten hängende Brücke, die stäubende genannt, weil der Sprühregen der Reuß sie stets benetzte; sie führte den mit zartem Wasserstaub betauten Wanderer um einen hohen Felsen, den Teufelsstein. — Wir haben den dunkeln Pfad nach etwa 100 kräftigen Schritten nun durchwallt, siehe, da breitet sich vor unsern erstaunten Blicken ein neues Wunder aus, ein schönes, etwa drei Stunden langes grünes Thal im Hochgebirge, das Urner oder Urseuer Thal, von dessen blumigen Auen uns die friedlichen Klänge der Herdenglocken und der Schalmeien entgegentönen. Wir gehen durch einsame Bergdörfer, buntgefleckte Rinderscharen und große Schafherden. In diesem Hochthale, welches von kahlen, schneebedeckten Bergen, hier und da mit Eisfeldern und Gletschern eingeschlossen ist, währt der Winter acht Monate, dagegen Frühling, Sommer und Herbst zusammen nur vier Monate lang; also kommen hier Blüten und Früchte, Frühling und Herbst ganz nahe zusammen (= sie gatten sich). Noch immer müssen wir mehrere Stunden lang anstrengend steigen, und zwar nun durch öde Thäler und Strecken, zwischen Schneefeldern und Gletschern hin, bevor wir den Theil des Passes erreichen, welcher zwischen kleinen Seen und Bergspitzen in das schöne Oberitalien, „wo die Citronen blühn, im dunkeln Laub die Goldorangen glühn, die milde Luft vom blauen Himmel weht, die Myrte still und hoch der Lorbeer steht“ — hinabwallt. Jetzt winken uns von oben, dem Rücken des Berges, menschliche Wohnungen, das Post- und Wirtshaus, sowie eine geräumige Herberge (ein Hospiz) und laden uns zu süßer Rast ein.

Wiederholt mir jetzt die Beschreibung des St. Gotthard.

K. (Wiederholen das zuerst Besprochene.)

L. Wiederholt mir ferner den Gang auf den St. Gotthard durch das Reußthal.

K. (Geschieht.)*)

Jetzt wollen wir aus unserem Stiege auf den St. Gotthard ein beschreibendes Gedicht bilden; wir wollen wenigstens versuchen, einige dichterische Gedanken zu einem solchen zu finden. Zu diesem Behufe müssen wir uns mit dichterischem Blicke, mit Phantasie ausrüsten. Schon bei unserer jetzigen Besprechung haben wir poetischen Sinn gezeigt; denn wir haben schon einige Bausteine zu einem Gedichte gefunden. Sucht sie und stellt sie zusammen.

Die Kinder nennen unter Mitwirkung des Lehrers folgende poetische Gedanken:

Wenn du die schlafende Löwin nicht wecken willst, so mußt du durch die Schreckensstraße still gehen.

Die Reuß speit wie ein großes Meertier nach der Teufelsbrücke, kann sie jedoch nicht zertrümmern.

Im Urseuer Thale wohnen Frühling und Herbst nahe beisammen.

L. Gehen wir jetzt weiter. — Die großen Felsen, welche uns bei unserer Wanderung am Vorwärtsschreiten hindern, sehen fast so aus, wie große Männer, welche uns auf dem Wege entgegentreten. Wie nennt man große Männer?

K. Riesen.

L. Was thun sie?

K. Sie versperren uns den Weg.

L. Wie können wir den Weg nennen, da er der einzige über den Berg führende und nicht sehr besucht ist?

K. Einen einsamen.

L. Sprich unsern Gedanken nun kürzer aus.

K. Die Riesen versperren uns den einsamen Weg.

L. Das Urner Loch bildet den Eingang zu dem, von Felsmauern und hohen Felstürmen umgebenen, lieblichen Urseuer Thale. Stellt euch nun das letztere als eine von Mauern und Türmen umgebene Stadt vor; was bildet dann das Urner Loch zu demselben?

K. Das Thor.

---

*) Für den geographischen Unterricht bemerken wir noch, daß in den Jahren 1820—32 die alte Gotthardstraße zu einer 5 Meter breiten Kunststraße ausgebaut worden ist. Jetzt führt auch durch den St. Gotthard von Göschenen nach Airolo ein 2 Meilen langer Tunnel der St. Gotthardbahn, welche Deutschland und die Schweiz mit Italien verbindet.

L. Und da es dunkel in demselben ist?

K. Ein schwarzes, schauriges Thor.

L. Sprich den Satz vollständig aus.

K. Wir gehen durch ein schwarzes, schauriges Thor.

L. Wem verdanken die vier Ströme ihr Dasein?

K. Dem St. Gotthard.

L. Und womit versorgt oder tränkt er sie?

K. Mit Wasser.

L. Wenn wir nun die Ströme als Kinder ansehen, was ist dann wohl der St. Gotthard?

K. Der St. Gotthard ist die Mutter der vier Ströme.

L. Die Wolken werden von den Bergwinden umhergeweht, daß es aussieht, als ob sie die Bergspitzen umtanzten. Wo befinden sich die Wolken?

K. Am Himmel.

L. Betrachten wir nun denselben, ihre Heimat, als ihre Mutter, was sind dann die Wolken?

K. Die Töchter des Himmels.

(L. Oder die himmlischen Töchter.)

L. Also?

K. Die Wolken, die himmlischen Töchter, umtanzen die Bergspitzen.

L. Überschauen wir den St. Gotthard im großen, so kommt er uns vor wie eine schön geschmückte Königin, welche auf ihrem Throne sitzt, und die Bergspitzen umgeben im goldenen Kranze ihr Haupt. Als welcher Kopfschmuck könnten sie deshalb gelten?

K. Als eine Krone.

L. Sprich den Gedanken aus.

K. Der St. Gotthard ist eine Königin, welche eine schöne Krone auf der Stirn trägt.

U. s. w.

L. Stellt jetzt die Bausteine unseres Gedichts zusammen.

(Geschieht. Die gefundenen Sätze werden zusammengestellt.)

Synthese oder Darbietung des Neuen.

Einer unserer größten Dichter hat nun, liebe Schüler, diese und andere Gedanken weit schöner ausgedrückt, als wir es können,

und in klangvolle Verse und Reime gebracht, so daß folgendes herrliche Berglied entstanden ist.

Vorlesen des Bergliedes von Schiller. Lesen desselben durch mehrere fähigere Schüler.

Ihr versteht jetzt das Wesentliche desselben. Nur wenige Stellen sind noch etwas schwer zu verstehen; aber ihr seid jetzt fähig, den Sinn derselben durch Nachdenken *selbst* zu finden. Denkt zu Hause bis morgen darüber nach. Wenn ihr alsdann manches noch nicht versteht, so fragt ihr mich morgen darüber. Am andern Tage fragen die Schüler:

Was heißt der schwindlichte Steg?

L. Der Steg macht den Wanderer schwindeln. Der Steg wird eigentlich hier als eine Person gedacht, welche den St. Gotthard überschreitet und welcher es dabei schwindelt (Personifikation).

So kommen noch zur Erläuterung:

Strophe 1, Vers 2. „Er führt zwischen Leben und Sterben" = er ist ein gefahrvoller Pfad. Leben und Sterben sind hier als Einzelwesen gedacht.

Strophe 2, Vers 4. „Es hätte sich's keiner verwogen" = gewagt oder getraut.

Strophe 3, Vers 2. „Das Reich der Schatten" = nach dem Glauben der alten Völker die Unterwelt (die andere Welt), in welcher die Seelen der Abgeschiedenen als Schatten wandeln. — Vers 3. „Lachend Gelände" = grünender und blühender Abhang des Berges. „Lachend" bildlich gesagt, hergenommen vom Menschenleben.

Strophe 5, Vers 1. „Zinken" = hohe Bergspitzen. — Vers 6. „Irdischer Zeuge," = ein Mensch.

Strophe 6, Vers 5. „Die Sonne schießt Pfeile von Licht." Ein Bild, hergenommen vom Jäger, der mit dem Bogen schießt, = die Sonne beleuchtet die Berge.

Ihr seht, der Dichter spricht in Bildern, er redet in bildlicher Sprache. Sucht solche Bilder auf und erklärt sie dadurch, daß ihr angebt, wovon sie hergenommen sind. Der Strom speit = ein Bild, hergenommen von einem Walfische u. s. w.

Über die Entstehung des Gedichts sei noch bemerkt, daß der Dichter bei Bearbeitung des Schauspiels „Wilhelm Tell" sich in

die Natur und das Leben der Alpen tief versenkte und so dieses Lied und den Alpenjäger (1804) schuf.

Von ähnlichem Charakter wie das Berglied ist auch das Lied, mit welchem das Schauspiel „Tell" beginnt, und am Schluße des „Tell" hat Schiller den Aufstieg nach dem St. Gotthard durch das Reußthal in ähnlicher Weise geschildert, wie in unserem Bergliede.

Um mit demselben diese Gedichte behufs Eindringen in ein tieferes Verständnis vergleichen zu können, stellen wir dieselben hier noch zusammen.

Der Alpenjäger.

Willst Du nicht das Lämmlein hüten?
Lämmlein ist so fromm und sanft,
Nährt sich von des Grases Blüten,
Spielend an des Baches Ranft. *)
„Mutter, Mutter, laß mich gehen,
Jagen auf des Berges Höhen!"

Willst Du nicht die Herde locken
Mit des Hornes munterm Klang?
Lieblich tönt der Schall der Glocken
In des Waldes Lustgesang.
„Mutter, Mutter, laß mich gehen
Schweifen auf des Berges Höhen!"

Willst Du nicht der Blümlein warten,
Die im Beete freundlich stehn?
Draußen ladet Dich kein Garten,
Wild ist's auf den wilden Höh'n!
„Laß die Blümlein, laß sie blühen!
Mutter, Mutter, laß mich ziehen!"

Und der Knabe ging zu jagen,
Und es treibt und reißt ihn fort,
Rastlos fort mit blindem Wagen
An des Berges finstern Ort;
Vor ihm her mit Windesschnelle
Flieht die zitternde Gazelle. **)

Auf der Felsen nackte Rippen
Klettert sie mit leichtem Schwung,

*) Der Ranft = der Rand, das Äußerste eines Dinges, hier das Ufer des Baches.

**) Gazelle = Gemse.

Durch den Riß geborstner Klippen
Trägt sie der gewagte Sprung,
Aber hinter ihr verwogen
Folgt er mit dem Todesbogen.

Jetzo auf den schroffen Zinken *)
Hängt sie, auf dem höchsten Grat,
Wo die Felsen jäh versinken,
Und verschwunden ist der Pfad.
Unter sich die steile Höhe,
Hinter sich des Feindes Nähe.

Mit des Jammers stummen Blicken
Fleht sie zu dem harten Mann,
Fleht umsonst, denn loszudrücken
Legt er schon den Bogen an.
Plötzlich aus der Felsenspalte
Tritt der Geist, der Bergesalte.

Und mit seinen Götterhänden
Schützt er das gequälte Tier.
„Mußt du Tod und Jammer senden,
Ruft er, bis herauf zu mir?
Raum für alle hat die Erde;
Was verfolgst Du meine Herde?“

Alpenhirt und Alpenjäger.

Lied, mit welchem das Schauspiel „Wilhelm Tell“ beginnt.

Alpenhirt.

Ihr Matten, **) lebt wohl,
Ihr sonnigen Weiden!
Der Senne***) muß scheiden,
Der Sommer ist hin.

Wir fahren zu Berg, wir kommen wieder, †)
Wenn der Kuckuck ruft, wenn erwachen die Lieder,
Wenn mit Blumen die Erde sich kleidet neu,
Wenn die Brünnlein fließen im lieblichen Mai.

*) Zinken und Grat = hohe, steile Bergspitzen der Alpen.

**) Eine Matte = eine Decke; hier die Grasdecke, die Wiese oder der Grasplatz zum Abmähen und Heuen.

***) Der Senn oder Senne = ein Hirt, welcher im Sommer das Vieh auf den Alpen weidet.

†) Wir fahren zu Berg = ziehen auf die Berge; wir kommen wieder = kehren auf die Berge zurück. Durch den zweiten dieser beiden Sätze soll der erstere erklärt, der zweite dem ersten aber nicht (als Gegensatz) gegenüber gestellt werden.

Ihr Matten, lebt wohl,
Ihr sonnigen Weiden!
Der Senne muß scheiden,
Der Sommer ist hin.

Alpenjäger.

Es donnern *) die Höhen, es zittert der Steg,
Nicht grauet dem Schützen auf schwindlichtem Weg;
Er schreitet verwegen
Auf Feldern von Eis,
Da pranget kein Frühling,
Da grünet kein Reis;

Und unter den Füßen ein neblichtes Meer,
Erkennt er die Städte der Menschen nicht mehr;
Durch den Riß nur der Wolken
Erblickt er die Welt,
Tief unter den Wassern **)
Das grünende Feld.

Poetische Beschreibung des Stiegs auf den St. Gotthard am Schluße des „Tell" von Schiller (V. Aufzug, 2. Scene).

(Tell zeigt dem Johannes Parricida, Herzoge von Schwaben, welcher seinen Oheim, den deutschen Kaiser, ermordet hat und Schutz bei Tell sucht, den Weg über den St. Gotthard nach Italien.)

Tell: Den Weg will ich euch nennen, merket wohl!
Ihr steigt hinauf, dem Strom der Reuß entgegen,
Die wilden Laufes von dem Berge stürzt —
Am Abgrund geht der Weg und viele Kreuze
Bezeichnen ihn, errichtet zum Gedächtnis
Der Wanderer, die die Lawin' begraben.
Vor jedem Kreuze fallet hin und büßet
Mit heißen Reuethränen eure Schuld.
Und seid ihr glücklich durch die Schreckensstraße,
Sendet der Berg nicht seine Windeswehen
Auf euch herab von dem beeisten Joch,
So kommt ihr auf die Brücke, welche stäubet. ***)

---

*) Donnern = von den Schnee- und Gletscherstürzen.

**) Wassern = Bergwassern: Seen, Sturzbächen und Wasserfällen.

***) Die stäubende Brücke = die Kettenbrücke, welche zu Tells Zeiten am Urner Loch war und den Wanderer unter stetem Sprühregen oder Wasserstaub um den Teufelsstein führte.

Wenn sie nicht einbricht unter eurer Schuld,
Wenn ihr sie glücklich hinter euch gelassen,
So reißt ein schwarzes Felsenthor *) sich auf,
Kein Thal hat's noch erhellt, da geht ihr durch,
Es führt euch in ein heitres Thal der Freude. **)
Doch schnellen Schritts müßt ihr vorüber eilen;
Ihr dürft nicht weilen, wo die Ruhe wohnt.
So immer steigend kommt ihr auf die Höhen
Des Gotthards, wo die ew'gen Seen ***) sind,
Die von des Himmels Strömen †) selbst sich füllen.
Dort nehmt ihr Abschied von der deutschen Erde,
Und muntern Laufs führt euch ein andrer Strom ††)
Ins Land Italien hinab.

Schlußbemerkung.

Weil diese vier Dichtungen denselben oder wenigstens einen ähnlichen Stoff behandeln, also eine genaue analytische Vorbesprechung zu dem einen auch den Inhalt der andern größtentheils mit erläutert, und weil sie durch die Lektüre sich gegenseitig erklären, so thut der Lehrer wohl, sie kurz nach einander lesen zu lassen und zu behandeln, sie sodann mit einander zu vergleichen. Man wird finden, daß sie sämtlich die Alpennatur in wunderbar schöner, das Herz erhebender poetischer Form schildern und malen, daß unser Berglied und der Alpenjäger am Schluße sich zum Reiche der Geister (die himmlischen Töchter tanzen den nächtlichen Reigen um die geisterhafte Königin — der Berggeist tritt dem kühnen Alpenjäger entgegen und weist den Erdensohn in seine Schranken zurück) emporschwingen. Im Alpenjäger drückt der Dichter die Idee aus: Der Mensch überschreite nicht frevelnd seine Schranken und greife, von wilder Sinneslust getrieben, nicht ein in die heiligen Rechte der Natur. In beiden Gedichten, dem Berglied und dem Alpenjäger, drückt der Dichter auch eine innige Sehnsucht nach den herrlichen freien Bergen und ihren stillen Thälern aus. Im Berglied heißt es nämlich:

*) Die Schüler finden nach dem Früheren von selbst, daß hier das Urner Loch (im Berglied = ein schauriges Thor, das sich schwarz öffnet) gemeint ist.

**) Ebenso wissen die Schüler, daß das Urseuer Thal das heitere Thal der Freude ist (in unserem Berglied = ein lachend Gelände, ein glückseliges Thal).

***) Sieben Seen.

†) Regen, Schnee und Wolken.

††) Der Tessin.

Ihr Matten, lebt wohl,
Ihr sonnigen Weiden!
Der Senne muß scheiden,
Der Sommer ist hin.

Alpenjäger.

Es donnern *) die Höhen, es zittert der Steg,
Nicht grauet dem Schützen auf schwindlichtem Weg;
Er schreitet verwegen
Auf Feldern von Eis,
Da pranget kein Frühling,
Da grünet kein Reis;

Und unter den Füßen ein neblichtes Meer,
Erkennt er die Städte der Menschen nicht mehr;
Durch den Riß nur der Wolken
Erblickt er die Welt,
Tief unter den Wassern **)
Das grünende Feld.

Poetische Beschreibung des Stiegs auf den St. Gotthard am Schluße des „Tell" von Schiller (V. Aufzug, 2. Scene).

(Tell zeigt dem Johannes Parricida, Herzoge von Schwaben, welcher seinen Oheim, den deutschen Kaiser, ermordet hat und bei Tell sucht, den Weg über den St. Gotthard nach Italien.)

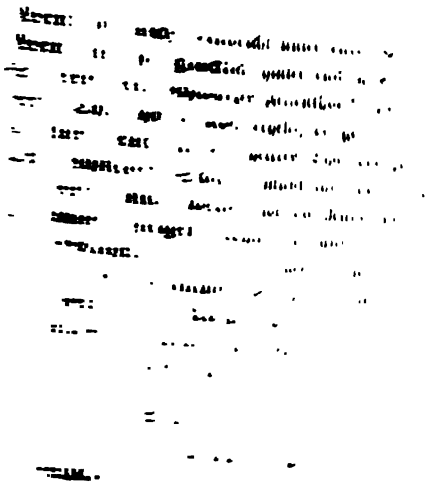
Tell: Den Weg will ich euch nennen, merket wohl!
Ihr steigt hinauf, dem Strom der Reuß entgegen,
Die wilden Laufes von dem Berge stürzt —
Am Abgrund geht der Weg und viele Kreuze
Bezeichnen ihn, errichtet zum Gedächtnis
Der Wanderer, die die Lawin' begraben.
Vor jedem Kreuze fallet hin und büßet
Mit heißen Reuethränen eure Schuld.
Und seid ihr glücklich durch die Schreckensstraße,
Sendet der Berg nicht seine Windeswehen
Auf euch herab von dem beeisten Joch,
So kommt ihr auf die Brücke, welche stäubet. ***)

---

*) Donnern = von den Schnee- und Gletscherstürzen.

**) Wassern = Bergwassern: Seen, Sturzbächen und Wasserfällen.

***) Die stäubende Brücke = die Kettenbrücke, welche zu Tells Urner Loch war und den Wanderer unter stetem Sprühregen oder Wasserstaub den Teufelsstein führte.



L. Ihr, liebe Kinder, schaut mich jetzt alle mit heitern Augen, mit freundlichem Blicke an. Wie seid ihr auch alle — etwa um 7 Uhr — aufgewacht?

K. Wir sind fröhlich aufgewacht.

L. Weil —?

K. Weil wir ruhig geschlafen hatten.

L. Wer schenkte euch nun aber diesen guten Schlaf?

K. Den schenkte uns der liebe Gott.

L. Wer kann die Krankheiten, die bösen Menschen und alles, was den guten Schlaf stören konnte, nicht oder nicht allein von euch abhalten?

K. Vater und Mutter können das nicht.

L. Wer kann euch aber im Schlafe recht schützen?

K. Der liebe Gott.

L. Wenn ihr nun, wie ich hoffe, heute früh recht brav und fromm waret, was habt ihr dann schon heute früh gethan, als ihr in euren Bettchen saßet und fröhlich vom Schlaf aufgewacht waret?

K. Wir haben unsere Händchen gefaltet und zu Gott gebetet.

L. Ganz recht. Was sollt ihr auch thun, wenn ihr zu Mittage an den mit Speisen gedeckten Tisch tretet?

K. Wir sollen beten.

Synthese (Darbietung des Neuen).

L. Ich will euch nun ein Morgengebet lehren.

(Zuvor erst Wiederholung und Zusammenstellung der gefundenen Gedanken.)

Wie fröhlich bin ich aufgewacht,
Wie sanft hab' ich geschlafen die Nacht!
Du warst mit deinem Schutz bei mir,
O Vater im Himmel, hab' Dank dafür,
Und sieh auf mich auch diesen Tag,
Daß mir kein Leid geschehen mag. Amen.

Vor- und Nachsprechen des Gebets.

Erläuterung.

Der Sinn des Gebets ist folgender:

Das Kind hat ruhig geschlafen und ist vom Schlafe fröhlich erwacht, weil der liebe Gott es vor Unglück schützte. Für den Schutz

dankt es Gott und bittet ihn, daß er es doch an dem bevorstehenden Tage vor Leid bewahren möge. Der Grundgedanke des Gebets enthält also einen Dank und eine Bitte. Die Begriffe: Fröhliches Erwachen, sanfter Schlaf und Unglück sind durch die Vorbesprechung den Kindern schon zum Bewußtsein gekommen und können leicht weiter verdeutlicht werden. Die Urteile: Gott schützt das Kind, ihm gebührt Dank; wir bitten ihn um Aufsicht und Schutz am Tage — sind durch Beispiele in einfacher kindlicher Weise und zwar in Gesprächsform den Kindern zu verdeutlichen.

Ausführung.

L. Durch unsere Vorbesprechung lerntet ihr dieses herrliche Morgengebet schon zum Teil verstehen. Wir wollen jetzt, damit ihr noch mehr in den Sinn des Gebets eindringt, dasselbe weiter betrachten und erklären.

Fröhliches Erwachen.

L. Wie lautet die erste Zeile (Reihe) unseres Gedichts?

K. Wie fröhlich bin ich aufgewacht.

L. Wie bist du vom Schlafe erwacht?

K. Fröhlich ꝛc.

L. Eure Mitschülerin, die sonst so heitere Marie, welche gestern auf dem Eise gefallen ist und heute die Schule nicht besuchen kann, sitzt in ihrem Bettchen und weint. Das arme Mädchen macht ein betrübtes Gesichtchen. Ist sie auch fröhlich vom Schlafe erwacht? Nein. Wie ist sie am Morgen?

K. Traurig u. s. w.

Nun werden die folgenden Gedanken des Gebets, nämlich: sanfter Schlaf; Gefahren für den Schlafenden; Gottes Schutz; Dank gegen Gott, Bitte zu Gott — weiter erörtert, dann folgt zum Schluß eine ermahnende Ansprache.

Fünftes Kapitel.

Die Durcharbeitung des Lehrstoffs.

Artikulation des Unterrichts. Formale Stufen.

Um der Fassungskraft des Zöglings Rechnung zu tragen, verlangt die wissenschaftliche Pädagogik, daß der Lehrgang irgend eines

Unterrichtsfachs in kleinere Abschnitte zerlegt werde, welche in einer oder einigen Stunden behandelt werden können. Ziller nennt ein solches kleines Unterrichtsganze eine methodische Einheit. Eine solche ist z. B. in der biblischen Geschichte eine ganze Erzählung, wenn sie nicht zu umfangreich ist, wie Jesus und seine Jünger im Seesturm, oder Petri Fischzug; oder, wenn sie umfangreicher ist, wie Josephs Jugend, nur ein Abschnitt von derselben, z. B. seine Träume; in der Naturkunde ist z. B. eine methodische Einheit die Beschreibung einer Pflanze oder eines Tiers; in der lateinischen Sprache z. B. eine Deklination oder eine Geschlechtsregel. Ein solches kleines Unterrichtsganze wird nun so bearbeitet, daß es völliges geistiges Eigentum des Schülers wird, d. h. daß er von ihm klare Vorstellungen erlangt, diese mit andern verwandten Kenntnissen verbindet und die Begriffe, allgemeinen Gedanken oder Gesetze, welche darin liegen, erfaßt. So werden, was letzteren Punkt betrifft, die Schüler den biblischen Abschnitt „Josephs Träume“ nicht eher ganz erfaßt haben, als bis sie die darin liegende Gesinnung „Herrschsucht“ erkannt haben. Zur vollen Reife des Lernens gehört nämlich immer die Erkenntnis des Allgemeinen und Gesetzmäßigen im Besondern, also die Durchbildung des Begrifflichen. In der Erwerbung und Anwendung richtiger allgemeiner Begriffe besteht ja vor allem unsere Intelligenz, der Reichtum unseres Geistes, ein reiches geistiges Leben, in welchem erst Glaube und Sittlichkeit recht Wurzel schlagen können.

Damit nun der Schüler zu dieser Reife der Erkenntnis sicher hingeführt werde, verlangt die wissenschaftliche Pädagogik, daß der Lernprozeß fünf Stufen durchwandle, welche deshalb, weil sie — abgesehen von allem Inhalte — sich nur auf geistige Verrichtungen und Übungen beziehen, formale Stufen heißen.

Bevor diese Stufen beschritten werden, hat der Lehrer das Ziel des Unterrichts anzugeben, damit doch der Schüler klar wisse, um was es sich in der Lektion handelt, daß in demselben die Aufmerksamkeit geweckt, Erwartungen angeregt und sein Wille angespornt werden, nach der Erreichung dieses Ziels zu streben, also selbstthätig zu sein.

Erste Stufe. Vorbereitung (Analyse). Damit das Kind nun sogleich weiß, wo es das Neue in seinem Kopfe hinzuthun,

oder an welche bereits bekannten Gedanken anzuschließen habe, sollen die ältern Vorstellungen in seinem Bewußtsein hochgehoben werden, welche durch ihre Verwandtschaft mit dem Neuen desselben zur Aneignung führen können. Damit das Kind z. B. die Geschichte von Josephs Träumen verstehe, wird man dasselbe mit einigen Worten an seine eigenen Träume erinnern, die es schon hatte. — Diese erste Unterrichtsstufe ist die Vorbereitung oder Vorbesprechung (bei Herbart und Ziller die Analyse).

Zweite Stufe. (Darbietung des Neuen = Synthese oder Stufen der Klarheit.) In dem durch die Vorbesprechung zubereiteten Boden der kindlichen Seele kann nun der neue Same erfolgreich eingestreut werden.

Es wird also irgend etwas Konkretes, ein Mannigfaltiges von Einzelvorstellungen, z. B. die Geschichte von Josephs Träumen, erzählt oder gelesen, sodann wiedererzählt, erläutert und fest eingeprägt, weiter wird dieselbe so betrachtet, daß der Schüler sich in sie versenkt; so werden die Kernpunkte (durch Konzentrationsfragen) gefunden und hervorgehoben. — Bei Beschreibung eines Gegenstandes wird derselbe in natura oder im Bildnis vorgezeigt, gezeichnet und auf solche oder andere anschauliche Weise zur klaren Auffassung gebracht. Das im Kinde sich bildende Vorstellungsgewebe darf aber durch Abfragen nicht wieder zerstückelt werden, sondern die Kinder sind zu veranlassen, erst wenige, dann mehrere Sätze frei wiederzugeben, später möglichst zusammenhängend zu sprechen.

Dritte Stufe. (Verknüpfung oder Association.) Damit indes das Neue nicht vereinzelt in der Seele liege, wie ein abgerissener Faden neben einem Gewebe, das Kind zu einer Einheit des Vorstellungskreises gelange und es aus mehrerem Ähnlichen das Gemeinsame abstrahieren könne, muß das eingeprägte Neue nun mit bereits bekanntem Verwandten, sowie natürlich auch unter sich verglichen werden. So wird z. B. bei Behandlung der Hundsrose dieselbe mit der bekannten Gartenrose verglichen, um die Vorstellung Rose zu gewinnen. Josephs Träume können unter einander, später mit den Träumen Jakobs, des Mundschenks und des Bäckers Pharaos verglichen werden.

Vierte Stufe. (Zusammenfassung oder Anordnung der gewonnenen Resultate = System.) Aus dem Besondern wird nun das Allgemeine abgeleitet (abstrahiert), und die einzelnen Resultate werden, oft auch in Verbindung mit bereits früher gewonnenen verwandten Kenntnissen, zu einem Ganzen geordnet, zusammengestellt und mit den rechten Namen versehen. Das Abstrahieren, die vollkommenste Aneignung oder Apperception, geschieht dadurch, daß das Verschiedene sich verdunkelt und so das Gemeinsame hervortritt, daß es erfaßt werden kann. So wird ein allgemeiner Satz aus unserer biblischen Geschichte, den wir abstrahieren, lauten: In den Träumen bekundet sich meist des Menschen Gesinnung, bei Joseph die Herrschsucht.

Fünfte Stufe. Anwendung (Methode). Es handelt sich aber nicht darum, in das Kind ein totes, sondern ein lebendiges Wissen zu pflanzen, es soll zu einem Können werden; dies geschieht dadurch, daß wir die erlangten Kenntnisse gebrauchen, sie anwenden und auf verschiedene Weise weiter einüben. So wird z. B. in unserem Falle das Kind noch weitere Beispiele von Träumen der Kinder oder Erwachsenen suchen, in denen sie ihre Gesinnungen bekunden u. s. w.

Nennen wir nun mit Herbart das genaue Verweilen bei dem Einzelnen oder Mannigfaltigen behufs Eindringen in den Gegenstand, oder die Auffassung von klaren einzelnen Vorstellungen — Vertiefung und die Vereinigung des Mannigfaltigen, die Übersicht über das Einzelne — Besinnung, so kann man auch Stufe 2 (die Darbietung) eine ruhende Vertiefung, Stufe 3 (die Verknüpfung) eine fortschreitende Vertiefung, Stufe 4 (die Zusammenfassung) eine ruhende Besinnung und Stufe 5, die Anwendung, eine fortschreitende Besinnung kurz nennen. Man wird Herbart jetzt verstehen, wenn er sagt*): „Der Unterricht soll die Person vielseitig bilden, also nicht zerstreuend wirken.“ „Es leuchtet sogleich ein, daß eine vielseitige Bildung nicht schnell kann geschafft werden. Schon das Viele kann nur nach einander gewonnen sein; alsdann aber soll noch die Vereinigung, Übersicht, Zueignung erfolgen. Darum ein Wechsel der Ver-

*) Umriß pädag. Vorlesungen. §. 65, 66. S. 42 und 43.

tiefung und *Beſinnung*. Denn wie die Auffaſſung des Mannigfaltigen nur allmählich geſchehen kann, ſo auch die Vereinigung."

Dieſe vorbezeichnete Teilung des Stoffs in methodiſche Einheiten und ſeine Behandlung nach den formalen Stufen, heißt nun bei Herbart und Ziller die *Artikulation*, d. h. *Gliederung des Unterrichts*.

Hierüber ſagt Herbart*): „Überhaupt ſoll Vertiefung der Beſinnung vorangehen. Aber wie weit voran? Das bleibt im allgemeinen unbeſtimmt." — Nachdem er nun weiter hervorgehoben hat, daß eine lange Folge von Vertiefungen die *perſönliche Einheit, die durch Beſinnung erhalten werde*, gefährde, fährt er fort: „Um alſo das Gemüt ſtets beiſammen zu halten, ſchreiben wir vor allen Dingen dem Unterrichte die Regel vor: in jeder kleinſten Gruppe ſeiner Gegenſtände der Vertiefung und Beſinnung gleiches Recht zu geben; alſo Klarheit jedes Einzelnen, Aſſociation des Vielen, Zuſammenordnung des Aſſociierten, und eine gewiſſe Übung im Fortſchreiten durch dieſe Ordnung nach einander gleichmäßig zu beſorgen." ....

... „Wenn nun der Unterricht auf dieſe Weiſe jede kleine Gruppe von Gegenſtänden behandelt, ſo entſtehen der Gruppen *viele* im Gemüt, und jede derſelben iſt ſolange in einer relativen Vertiefung gefaßt worden, bis ſie alle in eine höhere Beſinnung ſich vereinigen." „Es giebt aber über der höhern Beſinnung noch höhere, und ſo fort unbeſtimmt aufwärts bis zur allumfaſſenden höchſten, die wir durch das Syſtem der Syſteme ſuchen, aber nicht erreichen".... „Der frühere Unterricht beſcheide ſich, das, was man im höhern Sinn Syſtem nennt, nicht geben zu können; er ſchaffe dagegen deſto mehr *Klarheit jeder Gruppe*; er *aſſociiere die Gruppen* deſto fleißiger und mannigfaltiger, und ſorge, daß die *Annäherung zur umfaſſenden Beſinnung von allen Seiten gleichmäßig geſchehe*. —

Hierauf beruht die Artikulation des Unterrichts. Die größern Glieder ſetzen ſich aus kleinern zuſammen, wie die kleinern aus den kleinſten. In jedem kleinſten Gliede ſind vier Stufen des Unterrichts zu unterſcheiden; denn er hat für Klarheit,

*) Allg. Pädagogik. 2. Buch, 4. Kap., II. Stufen des Unterrichts. S. 170 ff.

Association, Anordnung und Durchlaufen dieser Ordnung zu sorgen. Was nun hier schnell nach einander geschieht, das folgt einander langsamer da, wo aus den kleinsten Gliedern sich die nächst größern zusammensetzen, und mit immer größern Entfernungen in der Zeit, je höhere Bestimmungsstufen erstiegen werden sollen."

Herbart versteht hier unter kleinen Gruppen von Gegenständen oder kleinen Gliedern offenbar die kleinen Unterrichtspensen, welche wir oben methodische Einheiten nannten.

Um das Wesen dieser formalen Durcharbeitung des Lehrstoffs, welche nach meinen Erfahrungen den Lehrern in der Praxis viel Kopfzerbrechen verursacht, noch weiter zu verdeutlichen, geben wir noch aus verschiedenen Unterrichtsfächern

Beispiele über die formalen Stufen des Unterrichts.

Biblische Geschichte. Ziel: Davids und Jonathans Freundschaft. (1. Sam. 20, 17 ff.) Angenommen wird, daß vorher Kap. 18, 19 und 20, 1—16 schon behandelt, also mehrere Freundschaftszüge schon herausgehoben wurden. Die Wiedervorführung derselben bildet die natürlichste Vorbereitung zu den letzten, im Kap. 20, 17 ff. behandelten Zügen.

2. Stufe. Darbietung. Die Erzählung von David und Jonathan auf dem Felde, Abschießen von drei Pfeilen u. s. w. 1. Sam. 20, 17 ff. wird gelesen oder vom Lehrer mitgeteilt (und zwar behufs Erregung der Spannung in zwei Abschnitten: a) V. 17—23; b) V. 24—41), dann von den Kindern wiedererzählt und vom Lehrer erläutert, sodann durch Konzentrationsfragen in Kernpunkte zusammengefaßt:

Jonathans Versprechen (David von der Stimmung Sauls gegen ihn durch ein Zeichen zu benachrichtigen), Ausführung dieses Versprechens.

3. Stufe. Verknüpfung. Wo finden wir ein ähnliches schönes Verhältnis wie zwischen Jonathan und David? Antwort: Zwischen den Frauen Naemi und Ruth; zwischen den Propheten Elias und Elisa. Beide Beispiele werden jetzt näher erörtert und sodann das Gemeinsame herausgehoben, welches sich in diesen drei biblischen Einzelbildern findet. Es ist folgendes:

a) Die genannten Personen hatten herzliche Zuneigung zu einander; b) jede sorgte für der andern Wohl, selbst mit Hintansetzung des eigenen; c) sie stimmten überein in der Richtung ihres Wesens und Lebens; d) sie verbanden sich zu edlen Zwecken.

4. Stufe. Zusammenfassung. Diese 4 Merkmale bilden den Begriff der echten Freundschaft, als das Allgemeine, welches wir aus dem Einzelnen oder Mannigfaltigen abstrahieren. Die herzliche Zuneigung zweier Personen, welche mit Hintansetzung des eigenen Wohls für einander sorgen, in ihrer Wesens- und Willensrichtung übereinstimmen und sich zu edlen Zwecken verbinden, heißt Freundschaft.

5. Stufe. Anwendung. Durch Fragen und Aufgaben ist dieser Begriff weiter anzuwenden und einzuüben, d. i. in Saft und Blut zu verwandeln. Sucht Beispiele treuer Freundschaft aus der Weltgeschichte! Luther und Melanchthon, Friedrich der Schöne und Ludwig der Bayer. Worin bestand deren Freundschaft? — Nennt ferner Freunde, welche in Erzählungen und Gedichten vorkommen! Möros und sein Freund in Schillers Ballade. Sucht Beispiele von treulosen Freunden! Judas Ischarioth. Worin bestand dessen Treulosigkeit? —

Naturlehre. Ziel. Versuche mit Magnetsteinen.

1. Vorbereitung. Den Ausgangspunkt bildet das allgemein bekannte Spielzeug: Entchen und Fischchen schwimmen auf dem Wasser, und das Brot (ein Stäbchen) lockt die Tiere. Diese sind von Eisen, und in dem Stäbchen von Stahl, welches wie Brot aussieht, befindet sich eine Kraft, welche wir jetzt näher kennen lernen wollen. Wir wollen jetzt Versuche mit Magnetsteinen machen und sehen, ob wir dieselbe Erscheinung bemerken.

2. Darbietung. Ich halte kleine Gegenstände von Eisen und Stahl an einen Magnetstein, was geschieht? Erstere werden von letzterem angezogen. Ich hänge den Magnet freischwebend auf — ein Punkt (Nordpol) zeigt nach Norden. Ich bringe zwei freischwebende Magnetsteine zu einander — die Nordpole stoßen die Nordpole ab, ebenso die Südpole die Südpole. Nordpole und Südpole ziehen einander an.

3. Stufe. Verknüpfung. Wiederholung desselben Versuchs mit einem zweiten Magnetsteine. — Wo habt ihr dieselbe Erscheinung

auch schon bemerkt? Bei dem Magnetstahle und den Stäbchen, welche wir mit demselben bestrichen hatten. Sie ziehen Eisen und Stahl an; die aufgehängten Stäbchen zeigen nach Norden. Nordpole und Südpole vereinigen sich; Südpole und Südpole stoßen sich ab, ebenso Nordpole und Nordpole.

4. Zusammenfassung. Erhebung auf den Olymp der Allgemeinheit. Die Kraft, welche so und so sich äußert, heißt Magnetismus oder magnetische Kraft. Sie befindet sich ursprünglich im Magneteisensteine und wird von demselben durch Bestreichen eines Stahls (vom Mittelpunkte aus nach dem einen Ende zu mit dem Nordpole, dagegen vom Mittelpunkte des Stahls nach dem andern Ende zu mit dem Südpole) auf ein Stahlstäbchen, dem man dann die Hufeisenform giebt, übertragen.

Gesetz: Gleichnamige Pole eines Magnets stoßen sich ab, ungleichnamige ziehen sich an.

5. Anwendung. Weitere Nachweisung und Einüben durch Fragen und Aufgaben. Eine passende methodische Übung ist hier z. B. die Erklärung des Kompasses und die des zuerst genannten Spielzeugs.

Rechnen. a) Die Zahl zehn (Multiplication und Division) im ersten Schuljahre.

Ziel. Wir wollen wieder mit 10 rechnen.

1. Vorbereitung. Erinnerung an das Vielfachen (das bereits bei den Zahlen 4 bis 9 geübt wurde). Klopft zweimal auf den Tisch! Nun 3mal! 4mal! 6mal! 8mal! 10mal! —

Lehrer (Würfel auf den Tisch legend). Wie vielmal 3 Würfel sind das? Wie vielmal 5 sind es jetzt? u. s. w. Was ist im Schulzimmer einmal vorhanden? Der Ofen, der Tisch u. s. w. Was zweimal? (Wandtafel.) Dreimal? Zeigt 1 × 5 Finger! 2 × 5 Finger! — 8 Pfennige sind wie vielmal 2 Pfennige? Wie vielmal 4? — 9 wie vielmal 3?

2. Darbietung. Wieviel Würfel habe ich hier? Zählt! Eins, 2 bis 10. Aus diesen Würfeln wollen wir jetzt die Zehn so aufbauen, daß wir Häufchen von je zwei Würfeln (Zwillingen Zweiern) machen; wie vielmal 2 brauchen wir? — (Das Kind schweigt.) Zählt die Häufchen! Einer, 2, 3, 4, 5; also? — 5mal 2 Würfel brauchen wir. Jetzt legen wir Häufchen von je 3 Würfeln,

wieviel Häufchen können wir jetzt von 10 Würfeln bilden? 3, und ein Würfel bleibt übrig. Ebenso mit 4 Würfeln. 10 W. = 2 × 4 + 2 W.

Ferner 10 W. = 2 × 5 W.; = 1 × 6 W. + 4 W. ꝛc.

Hier habe ich aus übereinander liegenden Würfeln eine Säule gebaut. Wieviel Würfel sind es? Zählt! 1, 2 bis 10. Jetzt wollen wir sehen, wie oft eine solche Würfelzwei in 10 W. liegt. Gebt acht; so vielmal ich sie jetzt wegnehme, so oft liegt die Zwei darin! Einmal, 2mal, 3mal, 4mal, 5mal! Zwei W. sind in 10 W. = 5mal enthalten. Ebenso mit 3 W. — 3 W. sind in 10 W. = 3mal enthalten, Rest 1. — 4 in 8 = 2mal, Rest 2; 5 in 10 = 2mal u. s. w. bis: 9 W. in 10 W. = 1mal, Rest 1. —

3. Verknüpfung. Dieselben Übungen an andern Sachen angestellt.

An der Rechenmaschine habe ich hier Kugeln. Wie vielmal eine Kugel muß ich zusammenschieben, um 10 zu bekommen? 10mal 1 K. — Jetzt stelle ich immer 2 Kugeln = 1 Pärchen zusammen, wieviel Pärchen brauche ich zu 10? 5 Pärchen. Jetzt Häufchen von 3 K., wieviel sind es Häufchen? 3, Rest 1 u. s. w. 10 K. = 2 × 4 + 2 K. oder 2 × 5 K., oder 1 × 6 + 4 K. u. s. w.

Jetzt wollen wir die umgekehrte Übung machen, also nicht zusammenfügen, sondern von 10 wegthun. Wie oft kann ich ein Pärchen von 10 K. wegnehmen? 5mal. Also sind 2 Kugeln in 10 Kugeln wie oft enthalten? 5mal. So mit 3, 4, 5 bis 10 K. —

Jetzt zeichnet auf eure Schiefertafeln 10 Striche. Wie vielmal 2 Striche sind es? 5mal. Wie vielmal 3? 4? 5? u. s. w. — Macht aus 10 Strichen 2 gleiche Teile (Haufen)!

Die 10 Finger sind wie vielmal 2 F.? wie vielmal 3? — 4? — 5? ꝛc.

Wiederholung.

10 Würfel = 5 × 2 W.; 2 Würfel liegen in 10 = 5mal
3 × 3 + 1 „ 3 „ „ „ 10 = 3mal + 1
2 × 4 + 2 „ 4 „ „ „ 10 = 2mal + 2 ꝛc.

Ebenso mit Kugeln, Strichen, Fingern.

4. Abstrahieren und Zusammenfassen. Was ihr jetzt von 10 Würfeln, Kugeln, Strichen und Fingern sagtet, könnt ihr mir auch von der Zehn allein aussprechen (= mit Weglassung der Sachnamen)

Es werden nun folgende Vorstellungsreihen aufgestellt und auch mit Ziffern bezeichnet.

10 = 10 × 1	1 in 10 = 10mal
= 5 × 2	2 „ 10 = 5 „
= 3 × 3 + 1	3 „ 10 = 3 „ Rest 1,
= 2 × 4 + 2	4 „ 10 = 2 „ „ 2,
= 2 × 5	5 „ 10 = 2 „
= 1 × 6 + 4	6 „ 10 = 1 „ Rest 4,
= 1 × 7 + 3	7 „ 10 = 1 „ „ 3,
= 1 × 8 + 2	8 „ 10 = 1 „ „ 2,
= 1 × 9 + 1	9 „ 10 = 1 „ „ 1,
= 1 × 10	10 „ 10 = 1 „

Nun kann man auch, weil mit 10 ein ganzer Abschnitt im Rechnen schließt, ein größeres System reihenförmig zusammenstellen; z. B. das Einmaleins von 1 bis 10.

1 × 1 = 1	2 × 1 = 2	3 × 1 = 3	4 × 1 = 4	5 × 1 = 5
1 × 2 = 2	2 × 2 = 4	3 × 2 = 6	4 × 2 = 8	5 × 2 = 10
1 × 3 = 3	2 × 3 = 6	3 × 3 = 9		
1 × 4 = 4	2 × 4 = 8			
1 × 5 = 5	2 × 5 = 10			
1 × 6 = 6				
1 × 7 = 7				
1 × 8 = 8				
1 × 9 = 9				
1 × 10 = 10				

Umgekehrt kann auch das Enthaltensein von 1—10 in Reihen geordnet aufgestellt werden.

1 in 1 = 1mal	2 in 2 = 1mal	3 in 3 = 1mal
1 „ 2 = 2 „	2 „ 4 = 2 „	3 „ 6 = 2 „
1 „ 3 = 3 „	2 „ 6 = 3 „	3 „ 9 = 3 „
1 „ 4 = 4 „	2 „ 8 = 4 „	
1 „ 5 = 5 „	2 „ 10 = 5 „	
1 „ 6 = 6 „		
1 „ 7 = 7 „		
1 „ 8 = 8 „		
1 „ 9 = 9 „		
1 „ 10 = 10 „		

4 in 4 = 1mal	5 in 5 = 1mal
4 „ 8 = 2 „	5 „ 10 = 2 „

5. Anwenden und Einüben dieser Übersichten mündlich und schriftlich:

a) in der Reihe vor- und rückwärts;

b) außer der Reihe, z. B. 10 = wie vielmal 4? — wie vielmal 5? wie vielmal 6? (1 × 6 + 4); 3 wie oft in 10 enthalten?

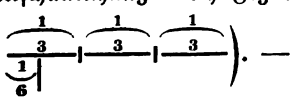
Angewandte Aufgaben. 10 Pfennige sind = 1 Groschen. Ein Knabe erhält einen Groschen, um sich Bleifedern à 3 Pf. zu kaufen; wieviel erhält er? wieviel Geld zurück? — Ein halber Groschen wieviel Pfennige? — 10 Stück Strümpfe wieviel Paar? Ein Paar 2 Mark; wieviel alle 10 Stück? — u. s. w. u. s. w.

b) Bruchrechnung (im 6. oder 7. Schuljahre).

Die Schüler haben bis jetzt Brüche mit Ganzen und reine Brüche mit reinen Brüchen multipliciert nach einfachen Schlüssen auf Grund von veranschaulichenden Figuren, ohne sich jedoch einer Regel bewußt zu werden. Eine solche soll jetzt abstrahiert werden.

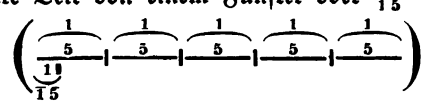
Ziel. Wir wollen heute eine Regel aufsuchen, nach welcher wir reine Brüche am schnellsten multiplicieren.

1. Was heißt $\frac{1}{2}$mal 10? Die Hälfte von 10. Was $\frac{1}{3}$mal 9? Der dritte Teil von 9. Was $\frac{1}{5}$mal 60? Der fünfte Teil von 60. Was $\frac{2}{5}$mal 60? Der fünfte Teil von 60 mal 2. Wieviel ist das? 12 × 2 = 24. Wieviel ist $\frac{2}{6}$mal 48? 8 × 5 = 40. — — Wieviel ist aber $\frac{1}{2} \times \frac{1}{3}$? Ist gleich die Hälfte von $\frac{1}{3}$ oder $\frac{1}{6}$. (Können dies die Kinder nicht beantworten, so muß auf die Veranschaulichung durch Figuren zurückgegangen werden.)



). — Wieviel ist $\frac{1}{3} \times \frac{1}{5}$?

Der dritte Teil von einem Fünftel oder $\frac{1}{15}$



2. Jetzt wollen wir ausrechnen, wieviel $\frac{2}{3} \times \frac{2}{5}$ ist? Was soll geschehen? Es soll der dritte Teil von 2 Fünfteln 2mal genommen werden. Ausrechnung: Der dritte Teil von einem Fünftel ist ein

Es werden nun folgende Vorstellungsreihen aufgestellt auch mit Ziffern bezeichnet.

10 = 10 × 1		1 in 10 = 10mal	
= 5 × 2		2 „ 10 = 5 „	
= 3 × 3 + 1		3 „ 10 = 3 „	Rest
= 2 × 4 + 2		4 „ 10 = 2 „	„
= 2 × 5		5 „ 10 = 2 „	
= 1 × 6 + 4		6 „ 10 = 1 „	Rest
= 1 × 7 + 3		7 „ 10 = 1 „	„
= 1 × 8 + 2		8 „ 10 = 1 „	„
= 1 × 9 + 1		9 „ 10 = 1 „	„
= 1 × 10		10 „ 10 = 1 „	

Nun kann man auch, weil mit 10 ein ganzer Abschni Rechnen schließt, ein größeres System reihenförmig zusammens z. B. das Einmaleins von 1 bis 10.

1 × 1 = 1	2 × 1 = 2	3 × 1 = 3	4 × 1 = 4	5 × 1
1 × 2 = 2	2 × 2 = 4	3 × 2 = 6	4 × 2 = 8	5 × 2
1 × 3 = 3	2 × 3 = 6	3 × 3 = 9		
1 × 4 = 4	2 × 4 = 8			
1 × 5 = 5	2 × 5 = 10			
1 × 6 = 6				
1 × 7 = 7				
1 × 8 = 8				
1 × 9 = 9				
1 × 10 = 10				

Umgekehrt kann auch das Enthaltensein von 1—10 in geordnet aufgestellt werden.

1 in 1 = 1mal	2 in 2 = 1mal	3 in 3 = 1ma
1 „ 2 = 2 „	2 „ 4 = 2 „	3 „ 6 = 2 „
1 „ 3 = 3 „	2 „ 6 = 3 „	3 „ 9 = 3 „
1 „ 4 = 4 „	2 „ 8 = 4 „	
1 „ 5 = 5 „	2 „ 10 = 5 „	
1 „ 6 = 6 „		
1 „ 7 = 7 „		
1 „ 8 = 8 „		
1 „ 9 = 9 „		
1 „ 10 = 10 „		

lehnen, und, damit der Lehrer den Inhalt der Sätze nicht erst zu erläutern braucht, sind sie wo möglich einem bereits bekannten Gebiete zu entnehmen. Diesen Forderungen wird durch die Auswahl obiger Sätze entsprochen. — —

Lehrer. Wie lautet der erste Satz? „Der Trübsinn hatte sich Sauls bemächtigt.“ Wovon wird hier etwas ausgesagt? Vom Trübsinne. Was wird von demselben gesagt? — Hatte sich bemächtigt. Wie lautet nun der nackte einfache Satz? Der Trübsinn hatte sich bemächtigt. — Wärest Du schon befriedigt, wenn ich den Satz hier abschließen wollte? Nein, er wäre noch nicht vollständig. Was fehlte noch? Wessen der Trübsinn sich bemächtigt hatte — nämlich Sauls. Was wird durch das Wort Sauls näher bestimmt? Die Aussage sich bemächtigt. Was für eine Bestimmung ist sie, da sie nicht fehlen darf? Eine notwendige Bestimmung. In welchem Falle steht diese Ergänzung? Im zweiten Falle. — Ebenso wird der 2. Satz betrachtet.

In beiden Fällen ist die Aussage ein Zeitwort. Im 3. Satze ein Eigenschaftswort (kundig). —

Und so weiter bis zum 6. Satze.

3. Behandlung ähnlicher Sätze aus der Erinnerung des Kindes.

Der Kranke ist der Pflege bedürftig. Er ist der Arznei überdrüssig u. s. w.

4. Unterrichtsresultat: Es giebt auch Ergänzungen oder notwendige Bestimmungen des Zeit- und Eigenschaftswortes der Aussage im 2. Falle. Sie werden ausgedrückt durch ein Hauptwort, oder ein Fürwort. —

Mit den früher schon gewonnenen Resultaten zusammengestellt, lautet das System:

Die Ergänzungen können im 4., 3., oder 2. Falle stehen u. s. w.

5. Schreibt aus obgenannten Sätzen die Ergänzungen im 2. Falle heraus; ersetzt die Hauptwörter durch passende Fürwörter. — Nachweisung der Ergänzungen im 2. Falle in einem passenden Lesestücke.

Bildet Sätze über folgende Zeitwörter, welche den 2. Fall regieren: sich beschuldigen, sich erinnern, berauben u. s. w., ferner über folgende Eigenschaftswörter: kundig, bedürftig, bewußt u. s. w., u. s. w.

Doch höre ich den geneigten Leſer, welcher mir bis hierher gefolgt iſt, ausrufen: Man mute mir doch nicht zu, mich dem läſtigen Zwange der formalen Stufen zu unterwerfen! Er drückt meinen geiſtigen Aufſchwung herunter. Geiſtvoll, genial, gedankenreich ſoll der Lehrer ſein; dazu gehört Freiheit des Gemüts! — Wohl! Doch der Weg durch die ſteilen Höhen der formalen Stufen läßt ſich nicht vermeiden; du verfährſt, wenn du einen guten Unterricht erteilſt, von ſelbſt nach den formalen Stufen — unbewußt, inſtinktiv. Aber ein echter Lehrer ſoll ſtets mit Bewußtſein des Wegs und der Gründe, die für denſelben ſprechen, verfahren. Es iſt vorſtehender Gang im weſentlichen nichts weiter, als der ewige Weg unſeres Geiſtes vom Sinnlichen zum Überſinnlichen, vom Konkreten zum Abſtrakten, vom Beſondern zum Allgemeinen, alſo die induktive Methode, welche ſo viele Wiſſenſchaften groß und mächtig gemacht hat; und hat man einmal eine Zeit lang an dieſen Gang ſich gewöhnt, ſo wandelt man ihn auch mit dem nötigen Behagen, mit Luſt und Geiſtesfreiheit, mit Lehrfreudigkeit und kann nie wieder von ihm abirren.

Zur Beruhigung ängſtlicher Herzen kann ich übrigens noch hinzufügen, daß die formalen Stufen mitunter auch ruhen, ſo z. B. bei Wiederholungen; ferner bei Behandlung ſolchen Stoffes, der ſchon Abſtraktes enthält, wie z. B. beim Leſen einer Grammatik, des Katechismus und der Lehrbücher mit abſtraktem (bereits verſtändlichem) Inhalte u. ſ. w.; weiter im bloß darſtellenden Unterrichte, wie in der Geographie und Naturkunde, wo es ſich zuerſt um Bereicherung eines Gedankenbezirks mit neuen konkreten Vorſtellungen und noch nicht um die Begriffsbildung handelt.

Bemerkt muß ſchließlich noch werden, daß man nicht in jedem Penſum die Schüler auf die Höhe der Abſtraktion erheben ſoll und kann, ja daß man dieſe bei kleinen Schülern durchaus nicht verfrühen darf. Aber jede methodiſche Einheit muß doch einen Satz oder einige Sätze als Reſultate ergeben, welche man ſammeln, dem Gedächtniſſe übergeben und weiter anwenden kann.

Es bedarf wohl kaum noch der Erwähnung, daß mit zunehmender Auffaſſungsfähigkeit der Schüler die Portionen geiſtiger Nahrung, welche wir methodiſche Einheit nennen, allmählich immer umfangreicher werden müſſen und auch kürzer behandelt werden können.

Sechſtes Kapitel.

Methoden und Lehrformen.

Die wiſſenſchaftliche Pädagogik unterſcheidet im Unterrichte ſtreng zwiſchen Methode, d. h. dem geſetzmäßigen Gange zu einem beſtimmten Ziele, z. B. zur Aneignung einer Vorſtellungsgruppe, oder zur Gewinnung eines gewiſſen Begriffs, oder eines allgemeinen Gedankens, — und zwiſchen Lehrform, als der äußeren Verfahrungsweiſe oder der Mitteilungsform, und Manier, als dem willkürlichen, individuellen Verfahren, welches nicht auf pſychologiſchen Geſetzen, ſondern nur auf Meinungen einer einzelnen Lehrperſon beruht.

Methoden und Lehrformen ſind Erzeugniſſe der Pſychologie; ſo gewiß als alle menſchlichen Seelen in ihrem Vorſtellen, Denken, Fühlen und Wollen im allgemeinen von denſelben Geſetzen beherrſcht werden, ſo gewiß muß es ein allgemein giltiges Geſetzbuch für Methoden geben. Zur Behandlung eines gewiſſen Stoffs giebt es einen gewiſſen Unterrichtsgang und ein beſtimmtes Verfahren, welches von allen Pädagogen für zweckmäßig erkannt wird. Die wiſſenſchaftliche Pädagogik weiß daher nichts von den Phraſen und Gemeinplätzen der Vulgärpädagogik: „Der Lehrer iſt die Methode!“ „Jeder Lehrer hat ſeine eigene Methode!“ Mit nichten! Jeder Lehrer hat nur ein Anrecht, ſeine eigene Manier zu haben. Hinſichtlich der Methode und Lehrform ſteht er unter dem allgemeinen und ſtrengen Code de la méthode, wie einſt alle Franzoſen unter dem Code Napoléon.

Nach der wiſſenſchaftlichen Pädagogik giebt es eigentlich nur zwei Methoden: a) die analytiſche oder zergliedernde, welche den im Zöglinge vorhandenen Gedankenkreis in ſeine Beſtandtheile zerlegt, dieſe berichtigt, vervollſtändigt und ordnet und b) die ſynthetiſche oder erweiternde, welche den vorhandenen Gedankenkreis über deſſen Grenzen hinaus erweitert. — Bei dem ſynthetiſchen Wege kann es ſich aber wieder um zweierlei handeln, entweder aa) um Erzeugung neuer konkreter Vorſtellungen (z. B. von Gegenſtänden, Perſonen und Thatſachen), oder bb) um Entwickelung allgemeiner Gedanken, neuer Beziehungen und Begriffe.

Die ſynthetiſche Methode (aa), welche neue konkrete Vorſtellungen durch Anſchauung, Bild, oder durch den Vortrag, welcher ſich auf

bereits Gehörtes und Geſehenes ſtützt und ſo das Neue aus den Elementen des früher Wahrgenommenen zuſammenſetzt, heißt die darſtellende, und die ſynthetiſche Methode (bb), welche die durch die zergliedernde Methode gewonnenen Elemente zu neuen Bildungen verbindet und neue Beziehungen, neue Begriffe ſchafft, heißt die eigentliche ſynthetiſche oder die entwickelnde. Sonach erhalten wir drei Arten von Methoden:

1. die zergliedernde,
2. die darſtellende und
3. die entwickelnde.

Verdeutlichen wir uns das Weſen derſelben weiter. Alle drei haben es mit der Behandlung des Lehrſtoffs zu thun. Die zergliedernde findet ihre Anwendung auf der erſten Formalſtufe, der Analyſe, die darſtellende auf der zweiten, der Syntheſe, und die entwickelnde auf der Stufe der Aſſociation und dem Syſtem. „Bloß“ darſtellender Unterricht, wie ihn Herbart nennt, findet u. A. ſtatt in Geographie, Naturkunde und Geſchichte, wenn ein neuer Stoff, z. B. eine noch unbekannte Pflanze, eine neue Erzählung durch Wahrnehmung, Abbildung oder durch Schilderung aus der Phantaſie, welche das Neue aus Benutzung älterer Vorſtellungen aufbaut, behandelt wird. Im Rechnen, in der Geometrie findet entwickelnder Unterricht ſtatt, wenn auf zergliederndem Wege die einfachen Vorſtellungen (im Rechnen von der Einheit, in der Geometrie von den Raumformen: Fläche, Linie, Punkt ꝛc.) gewonnen ſind und nun durch Kombinationen neue Zuſammenſetzungen gefunden werden. In andern Unterrichtsfächern, z. B. in Grammatik, Geſchichte, erzeugt der entwickelnde oder rein ſynthetiſche Unterricht durch logiſche Operationen allgemeine Gedanken und Begriffe.

Jede dieſer drei Methoden iſt gut an dem Orte, wo ſie hingehört. Durch Verbindung der drei genannten Methoden gewinnt man den genetiſchen Unterricht, welcher eine Erkenntnis im Zöglinge entſtehen läßt. Der genetiſche Gang dient am beſten dem erziehenden Unterrichte.

Jetzt werden wir verſtehen, was Herbart über dieſe verſchiedenen Methoden ſagt. In ſeiner allg. Pädagogik heißt es u. A.: „Der ſynthetiſche Unterricht, welcher aus eigenen Steinen baut, iſt es allein, der es übernehmen kann, das ganze Gedankengebäude,

Sechstes Kapitel.

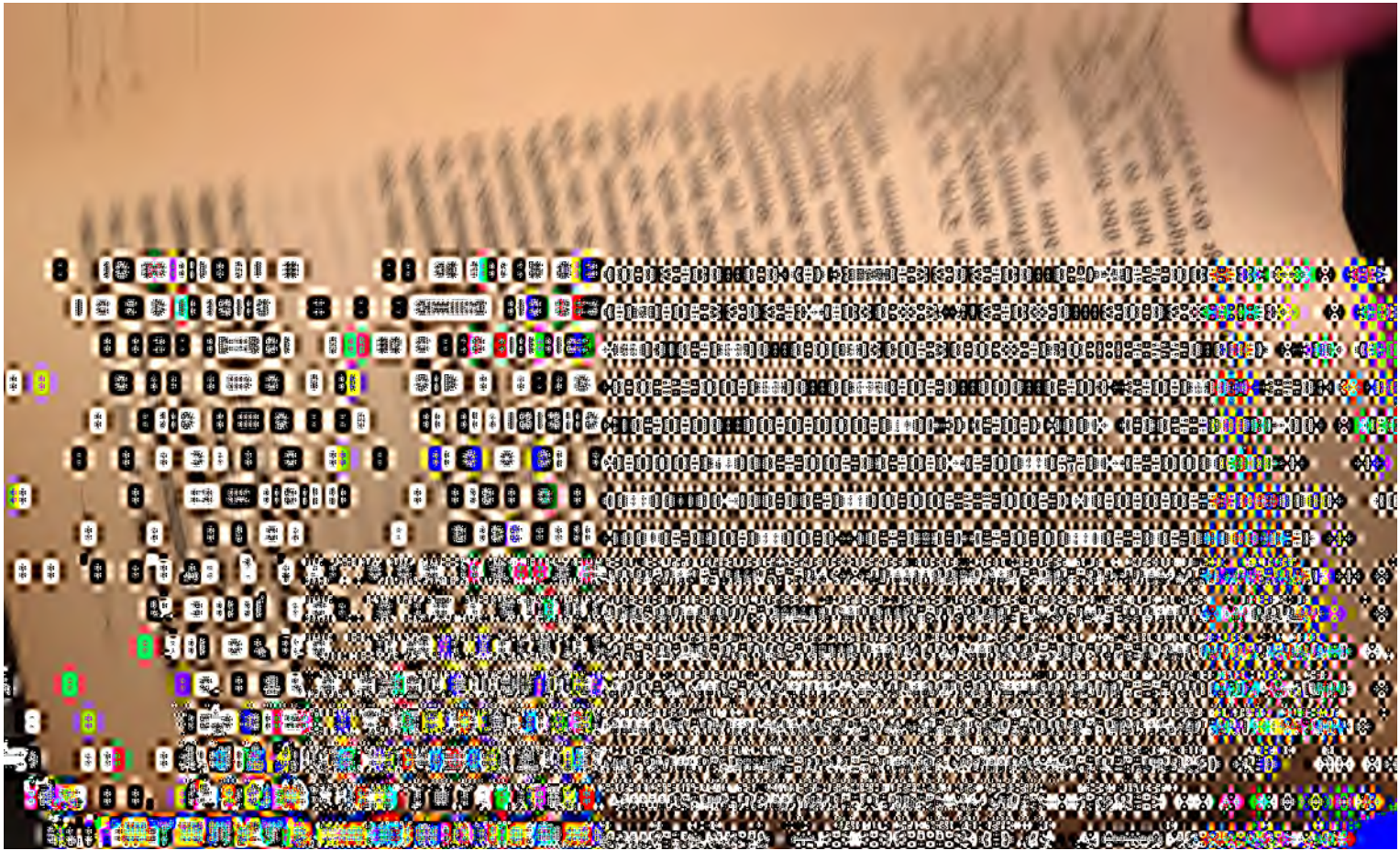
Methoden und Lehrformen.

Die wissenschaftliche Pädagogik unterscheidet im Unte
streng zwischen Methode, d. h. dem gesetzmäßigen Gange zu
bestimmten Ziele, z. B. zur Aneignung einer Vorstellungsgruppe
zur Gewinnung eines gewissen Begriffs, oder eines allgemein
dankens, — und zwischen Lehrform, als der äußeren Verfah
weise oder der Mitteilungsform, und Manier, als dem willkü
individuellen Verfahren, welches nicht auf psychologischen G
sondern nur auf Meinungen einer einzelnen Lehrperson beruh

Methoden und Lehrformen sind Erzeugnisse der Psycholo
gewiß als alle menschlichen Seelen in ihrem Vorstellen, Denken,
und Wollen im allgemeinen von denselben Gesetzen beh
werden, so gewiß muß es ein allgemein giltiges Gesetzbu
Methoden geben. Zur Behandlung eines gewissen Stoffs gi
einen gewissen Unterrichtsgang und ein bestimmtes Verfahren,
von allen Pädagogen für zweckmäßig erkannt wird. Die
schaftliche Pädagogik weiß daher nichts von den Phrasen und G
plätzen der Vulgärpädagogik: „Der Lehrer ist die Meth
„Jeder Lehrer hat seine eigene Methode!“ Mit n
Jeder Lehrer hat nur ein Anrecht, seine eigene Manier zu
Hinsichtlich der Methode und Lehrform steht er unter dem allge
und strengen Code de la méthode, wie einst alle Franzosen
dem Code Napoléon.

Nach der wissenschaftlichen Pädagogik giebt es eigentli
zwei Methoden: a) die analytische oder zergliedernde,
den im Zöglinge vorhandenen Gedankenkreis in seine Bestan
zerlegt, diese berichtigt, vervollständigt und ordnet und b) die
thetische oder erweiternde, welche den vorhandenen Ged
kreis über dessen Grenzen hinaus erweitert. — Bei dem synthe
Wege kann es sich aber wieder um zweierlei handeln, en
aa) um Erzeugung neuer konkreter Vorstellungen (z. B. von
ständen, Personen und Thatsachen), oder bb) um Entwi
allgemeiner Gedanken, neuer Beziehungen und Begriffe.

Die synthetische Methode (aa), welche neue konkrete Vorstel
durch Anschauung, Bild, oder durch den Vortrag, welcher



Dritter Teil.

Litteratur zum Studium der wissenschaftlichen Pädagogik.

Wir geben hier ein Verzeichnis der wichtigsten Werke und periodisch erscheinenden Schriften, welche der Leser zum weiteren Eindringen in die wissenschaftliche Pädagogik besonders ins Auge zu fassen hat.

Erster Abschnitt. Pädagogische Werke.

Johann Friedrich Herbart, allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen, Röwer, 1806.

Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen. Zweite vermehrte Auflage. Göttingen, Dieterich, 1841.

Die beiden vorgenannten Werke finden sich auch in den verschiedenen Ausgaben der Herbartschen Werke; so in der von Hartenstein Bd. X. und XI.; ferner in den Ausgaben von Herbarts pädagogischen Schriften von O. Willmann (2. Auflage, Leipzig, 1880, Voss), von Fr. Bartholomäi (2. Auflage, Langensalza, Beyer & Söhne, 1877) und von Karl Richter (Leipzig, Sigismund & Volkening, 1878). — — Außer der Hartensteinschen Gesamtausgabe (1850 bis 1853) erschien noch vom Jahre 1882 an: Karl Kehrbach, Joh. Fr. Herbarts sämmtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge. Leipzig, Veit & Comp. 1882 ff. Auf etwa 12 Bände berechnet.

Waitz, allgemeine Pädagogik und kleinere pädagogische Schriften. 3. Auflage, herausgegeben von O. Willmann. Braunschweig, 1882.

Mager, die modernen Humanitätsstudien. 2. Heft. 1843. 3. Heft. 1846. Zürich.

Scheibert, das Gymnasium und die Bürgerschule. Berlin, 1836.

Scheibert, das Wesen der höheren Bürgerschule. Berlin, 1848.

Tuiscon Ziller, Einleitung in die allgemeine Pädagogik. Leipzig, Teubner, 1856.

Ziller, die Regierung der Kinder. Für gebildete Eltern, Lehrer und Studierende. Leipzig, Teubner, 1857.

Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Auflage. Leipzig, 1882.

Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Leipzig, H. Matthes (E. F. Schilde), 1876.

K. V. Stoy, Encyclopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. 2. Auflage, Leipzig, 1878.

K. V. Stoy, Haus- und Schulpolizei. Berlin, 1856.

K. V. Stoy, ein Blick aus der Schulstube auf das Frühjahr 1781. Betrachtung in gebildetem Kreise. Jena, Verlag der Allgem. Schulzeitung, 1881.

Ludwig Strümpell, Erziehungsfragen, gemeinverständlich erörtert. Leipzig, Gräbner, 1869.

L. Strümpell, pädagogische Abhandlungen. 3 Hefte. Leipzig, Siegismund & Volkening, 1874, 1876, 1877.

Kern, Grundriß der Pädagogik. 3. Auflage, Berlin, Weidemann, 1881.

Andreas Ritter v. Wilhelm, praktische Pädagogik der Mittelschulen, insbesondere der Gymnasien. 2. Auflage, Wien, K. Gerolds Sohn, 1880.

Barth, über den Umgang, ein Beitrag zur Schulpädagogik. 2. Auflage, Langensalza, Beyer & Söhne, 1876.

Vogt, Erziehung in der Schule. Wien, 1868.

O. Willmann, pädagogische Vorträge. Leipzig, Gräbner, 1869.

O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung. 2 Bände. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn, 1882 und 1883.

Lindner, allgemeine Erziehungslehre. 4. Auflage, Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. 1882.